



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

“El Diario Docente: Herramienta para el desarrollo de una Práctica Reflexiva”

Trabajo de titulación previo a la
obtención de título de Licenciado/a
en Educación General Básica.

DIRECTORA:

Mgt. Mónica del Rocío Cordero Jaramillo

C.I. 0101519395

AUTORAS:

Alexandra Gabriela Campoverde Álvarez. C.I. 0105381453

Carmen Vanessa Macas Armijos. C.I. 0706474228

Cuenca - Ecuador

2018



RESUMEN

En el presente trabajo bibliográfico se explica la influencia del diario docente en el desarrollo de una práctica reflexiva en el aula, puesto que es una herramienta guiadora para que el maestro reflexione, permitiéndole volver sobre la misma práctica, para observar y analizar los aspectos de la misma con una mirada crítica y así corregir debilidades. Por ello, se desarrollan los conceptos de diario docente y de práctica docente reflexiva, además la relación entre estas dos categorías.

La metodología en que se sustenta el presente trabajo monográfico, es la investigación bibliográfica de diversas fuentes y de actores significativos que hablan acerca de estos temas.

Se concluye que, al redactar en el diario docente y reflexionar críticamente sobre lo escrito, favorece el mejoramiento y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues da lugar a un proceso de investigación e innovación acerca de la práctica docente, por ello, es importante considerar varios aspectos que se mencionan en esta monografía con respecto a estas temáticas, debido a que, la finalidad del presente trabajo es demostrar que la utilización del diario docente permite reflexionar críticamente sobre la práctica realizada en el aula, y así modificar el quehacer.

Palabras clave: Diario docente, reflexión, práctica docente, práctica docente reflexiva.



ABSTRACT

In the present bibliographic work, the influence of the teaching journal on the development of reflective practice in the classroom is explained, since it is a guiding tool for the teacher to reflect, allowing him to return to the same practice, to observe and analyze the aspects of the same with a critical look and thus correct weaknesses. Therefore, the concepts of teaching journal and reflective teaching practice are developed, as well as the relationship between these two categories.

The methodology on which this monographic work is based, is the bibliographic research of diverse sources and of significant actors who speak about these topics.

It is concluded that, by writing in the teaching journal and reflect critically on the written, favors the improvement and transformation of teaching-learning processes, as it leads to a process of research and innovation about teaching practice, therefore, is It is important to consider several aspects that are mentioned in this monograph with respect to these topics, because, the purpose of this paper is to demonstrate that the use of the teaching journal makes it possible to reflect critically on the practice carried out in the classroom, and thus modify the task.

Keywords: Teaching journal, reflection, teaching practice, reflective teaching practice.



ÍNDICE DE CONTENIDO

PORTADA.....	1
RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	4
AGRADECIMIENTO	10
DEDICATORIA.....	15
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I: DIARIO DOCENTE.....	18
1.1. ¿Qué es un diario docente?.....	18
1.1.1. Características y dimensiones.....	22
1.1.2. Importancia del diario docente	25
1.2. La elaboración del diario docente	26
1.2.1. ¿Qué se escribe en el diario docente?	27
1.2.2. ¿Cómo se escribe el diario docente?.....	27
1.2.3. ¿Cómo se organiza la información?	28
1.2.4. El docente y su diario	32
1.2.4.1. Primera etapa: Escritura habitual.....	28
1.2.4.2. Segunda etapa: Describir para analizar y actuar.....	29
1.2.4.3. Tercera etapa: Reconstrucción del modelo pedagógico profesional.....	30
1.3. Imágenes de maestro que refleja el diario docente	36
1.3.1. El maestro reflexivo.....	37
1.3.2. El maestro que cumple	38
1.3.3. El maestro que controla	40
1.3.4. El otro maestro.....	41



CAPÍTULO II: PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA43

2.1. La reflexión	43
2.1.1. Niveles de reflexión.....	45
Nivel superficial.....	42
Nivel pedagógico.....	42
Nivel crítico.....	43
2.1.2. Reflexión sobre la acción	49
2.2. Práctica docente.....	50
2.2.1. Dimensiones y Momentos	51
2.3. La reflexión en la práctica docente	53
2.3.1. De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva.....	56
2.3.2. Condiciones para la práctica docente reflexiva	57
2.3.3. Beneficios de la práctica docente reflexiva	59
2.3.4. Riesgos de la práctica docente reflexiva.....	60

CAPÍTULO III: EL DIARIO DOCENTE, INSTRUMENTO PARA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA62

3.1. El diario docente, ¿instrumento de reflexión?.....	62
3.1.1. La escritura, como medio de reflexión	64
3.2. El nivel de reflexión que expresa un diario docente	66
3.2.1. La reflexión pedagógica en el diario del maestro reflexivo	67
3.2.2. La reflexión superficial en el diario del maestro cumplidor.....	68
3.2.3. La reflexión superficial en el diario del maestro reflexivo.....	69
3.2.4. La reflexión superficial en el diario del otro maestro.....	70
3.3. El diario docente: un instrumento de investigación y mejora de la práctica docente ...	71
3.3.1. El profesor como investigador en el aula	72



3.3.2. Investigación en el aula y mejora del desempeño docente	74
3.4. Experiencias de uso	75
3.4.1. Caso 1: Narraciones generales, reflexión superficial	75
3.4.2. Caso 2: Narraciones con causa-efecto, reflexión pedagógica	77
3.4.3. Caso 3: Narraciones con elaboraciones teóricas, reflexión crítica	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Comparación entre reflexión natural y práctica reflexiva.	52
Figura 2: Imágenes de maestros expresadas en el diario docente y su nivel de reflexividad...	66

CONCLUSIONES.....	82
--------------------------	-----------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
--	-----------



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Alexandra Gabriela Campoverde Álvarez, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **“El Diario Docente: Herramienta para el desarrollo de una Práctica Reflexiva”**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 12 de noviembre de 2018



Alexandra Gabriela Campoverde Álvarez.

C.I. 0105381453



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Carmen Vanessa Macas Armijos, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **“El Diario Docente: Herramienta para el desarrollo de una Práctica Reflexiva”**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 12 de noviembre de 2018



Carmen Vanessa Macas Armijos.

C.I. 0706474228



Cláusula de Propiedad Intelectual

Alexandra Gabriela Campoverde Álvarez, autora del trabajo de titulación **“El Diario Docente: Herramienta para el desarrollo de una Práctica Reflexiva”**, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 12 de noviembre de 2018

Alexandra Gabriela Campoverde Álvarez.

C.I. 0105381453



Cláusula de Propiedad Intelectual

Carmen Vanessa Macas Armijos, autora del trabajo de titulación **“El Diario Docente: Herramienta para el desarrollo de una Práctica Reflexiva”**, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 12 de noviembre de 2018



Carmen Vanessa Macas Armijos.

C.I. 0706474228



AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia, fundamentalmente a mi madre Carmen Armijos, a mi abuelo Juan Macas y a mi hermano Andrés Macas por el apoyo moral y confianza brindada durante todo el proceso de formación universitaria.

A la Magister Mónica Cordero, directora de este trabajo de titulación, por su experta, rigurosa, atenta y precisa orientación, que nos permitió culminar este trabajo de investigación bibliográfica.

A mi compañera Alexandra, por la complicidad y apoyo a lo largo la formación profesional, pues sin esto habría sido difícil la culminación de nuestro trabajo de titulación.

A los docentes de la carrera de Educación General Básica, en especial al Magister Nilson Araujo por sus consejos en circunstancias difíciles así como las experiencias humanas y académicas compartidas, y, a la Magíster Juanita Dávalos por los conocimientos y guía realizada a lo largo del proceso de formación universitaria. Muchas gracias a cada uno por haber sido parte de mi crecimiento personal y académico.

Carmen Vanessa Macas Armijos



AGRADECIMIENTO

A Dios principalmente por todas las bendiciones que me ha brindado, me siento muy dichoso y afortunado porque has estado junto a mí en cada paso, fortaleciendo mi corazón e iluminando mi mente.

De igual manera, a mi padres, Ana y Mario, quienes son parte fundamental de mi vida. Agradezco la confianza y el apoyo brindado, sin duda me han demostrado su amor, corrigiendo mis faltas y celebrando mis triunfos.

A mi enamorado, por ser mi ánimo y apoyo fundamental en momentos muy difíciles de mi vida profesional y emocional, te amo tanto por estar siempre motivándome y ayudándome. Te lo agradezco muchísimo, mor.

A mi compañera, Vanessa quien entre risas, bromas y enojos hemos culminado con éxito esta gran monografía, porque sin el equipo que formamos, no lo hubiéramos logrado.

De manera especial a mi tutor de tesis, Mgt. Mónica Cordero por haberme guiado, no sólo en la elaboración de este trabajo de titulación, sino a lo largo de mi carrera universitaria, y por haberme brindado su apoyo para desarrollarme profesionalmente y seguir cultivando mis valores.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Finalmente, agradezco a mis estimados maestros de la Universidad de Cuenca y en especial a la Mgt. Juanita Dávalos, por la sabiduría que me transmitieron en el desarrollo de mi formación profesional. Ustedes me han visto crecer como persona, y gracias a sus conocimientos hoy puedo sentirme dichosa y contenta.

Alexandra Gabriela Campoverde Alvarez



DEDICATORIA

Dedico la culminación de este trabajo monográfico a mi madre, Carmen Armijos. Ella a través de su educación me ha enseñado el valor del esfuerzo personal en el trabajo y en el estudio, el valor de hacer las cosas con el mayor esmero posible, el valor del no rendirme en momentos de adversidades, el valor de siempre culminar lo que se empieza, así como hacer las cosas con cariño y dedicación.

Carmen Vanessa Macas Armijos



DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mis padres a quienes amo con mi vida, por ser los pilares más importantes, lo cuales me ha ayudado a salir adelante en los momentos más difíciles, demostrándome siempre su cariño y apoyo incondicional. Ustedes son las personas más valiosas que me han acompañado durante todo mi trayecto estudiantil y de vida.

A un hombre muy especial, Brayan que, ha sido mi soporte, mi mejor amigo, mi consejero, mi apoyo, mi guía, mi todo para seguir adelante y no bajar los brazos en los momentos difíciles, y por su innegable dedicación, amor y paciencia.

A mi familia, Andrea, Adrián, Jhunion y Sebastián que siempre han estado junto a mí, compartiendo buenos y malos momentos.

Alexandra Gabriela Campoverde Alvarez



INTRODUCCIÓN

El educador puede reflexionar a partir de eventos pasados en los que estuvo involucrado, pero para ello es necesario que cuente con una herramienta que aporte al desarrollo de este proceso interno, por lo mismo el diario docente a través de la escritura pormenorizada de los hechos y experiencias profesionales se convierte en una herramienta clave para la mejora de la práctica docente.

En el presente trabajo bibliográfico se pretende explicar la importancia del diario docente para el desarrollo de una práctica reflexiva. El interés por el análisis teórico de dichos temas surge desde las experiencias personales realizadas en diferentes unidades educativas tanto fiscales como particulares, cuyo problema era la existencia de un bajo nivel de reflexión sobre las prácticas docentes llevadas a cabo, de igual manera en el proceso de formación de la carrera de Educación General Básica, los profesores universitarios han abordado con una escasa profundidad, temáticas vinculadas al desarrollo de una perspectiva crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje después del accionar docente en el aula, tampoco se ha estimulado ni se ha dado cabida suficiente hacia la creación de espacios favorables para la reflexión y el ejercicio de la crítica.

Así pues, se plantea la interrogante principal ¿De qué manera influye la utilización del diario docente para el desarrollo de una práctica reflexiva en el maestro? Considerando dicha interrogante, el objetivo general de esta monografía es demostrar bibliográficamente la influencia del diario docente en el desarrollo de una práctica reflexiva. Dicho objetivo a su vez se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Definir los fundamentos teóricos del diario docente.
- Analizar la naturaleza de la práctica docente reflexiva.



- Explicar cómo el diario docente aporta al desarrollo de una práctica reflexiva.

En el primer capítulo se expone diferentes planteamientos teóricos de autores que conceptualizan al diario docente, asimismo se explica variados aspectos que se debe considerar en la elaboración del mismo, así como sus etapas y tipos de formatos, lo anterior mencionado ayuda comprender que el diario docente es útil en la práctica reflexiva del educador. Para finalizar este capítulo se hace un análisis de las diversas percepciones de los maestros que se reflejan en el diario docente.

En el segundo capítulo se aborda en primer lugar el concepto de reflexión desde la perspectiva de varios autores, para luego en un segundo momento explicar la definición de práctica docente con sus dimensiones y momentos. Además, se expondrá las condiciones, beneficios y riesgos que conlleva una práctica docente reflexiva en el ámbito educativo.

El tercer capítulo, se enfoca en explicar que el diario docente es una herramienta valiosa que permite al educador reflexionar sobre el porqué de su práctica. Además, se relaciona las imágenes que los maestros expresan según su escritura en el diario docente con los niveles de reflexividad. Por último, se analiza que el diario docente contribuye a un proceso de investigación e innovación en tanto se desarrolle el nivel de reflexión crítica.

Se concluye que, en el diario docente se puede evidenciar la práctica que el maestro lleva a cabo en el salón de clases, por lo tanto, ofrece al educador la oportunidad de reflexionar críticamente sobre su accionar, permitiéndole que se introduzcan mejoras en los eventos posteriores, dado que conlleva un proceso de investigación constante acerca de las problemáticas que surgen en el aula.



CAPÍTULO I: DIARIO DOCENTE

“El pensamiento se vuelve más preciso al convertirse en texto

y el texto activa procesos de pensamiento”

Porlán (2008, p. 5)

En este primer capítulo se conceptualizará al diario docente desde la visión de varios autores, para posteriormente explicar las condiciones, el proceso y los formatos de escritura de esta importante herramienta. Por último, se exponen las diversas percepciones de los maestros reflejados en el diario, discursividades que permiten el análisis de la práctica docente a partir de su contenido o estructura, he ahí lo fundamental de tener en cuenta lo que piensa el educador.

1.1. ¿Qué es un diario docente?

En el campo de las ciencias sociales y humanas, el diario ha sido empleado para la documentación de experiencias personales desde la perspectiva subjetiva del escritor (Plummer como se cita en Anijovich, Cappellitti, Mora y Sabelli, 2009). En el área educativa el diario docente además de permitir el registro de experiencias educativas, es una herramienta de reflexión, que permite a los maestros documentar los hechos e impresiones surgidas en la práctica docente, para luego, analizar, reflexionar y buscar deficiencias con miras a la mejora (Utech, 2006 y Zabalza, 2004).

En educación, no existe unanimidad en el uso del término diario docente, pues para referirse a esta herramienta se han empleado multiplicidad de denominaciones, para Vázquez (2008) diario de campo, para Zabalza (2004) diario de clase, para Recalde (2009) diario de formación, para Ruíz (2004), Botero (2011) y, Monsalve y Pérez (2012) diario pedagógico, para Martín y



Porlán (1997) y Souto (1998) diario del profesor, para Anijovich (2006) diario de reflexión, etc.; no obstante, el presente trabajo monográfico se referirá a este como diario docente.

Teóricamente el diario docente está sustentado en la pedagogía narrativa, la cual afirma que la documentación de prácticas escolares es una forma de investigación y acción pedagógica en torno a la dinámica escolar, orientada a la reflexión, análisis y reconstrucción del quehacer (Suarez, 2011). Al contar historias sobre lo que ocurre en el aula se recrea la escolaridad, se manifiesta el conocimiento teórico y práctico, además de ayudar a reformular la identidad profesional y laboral.

La pedagogía narrativa reconoce el poder que tienen las acciones configuradas en palabras, pues permite a los docentes reflexionar y corregir continuamente su quehacer, por lo mismo Meza (2008) afirma que “las narrativas son identidad, re-conocimiento, e-vocación, convocación, pro-vocación, empatía con un mundo compartido, descubrimiento, re-flexión, posibilidad de transformación, integración del pasado con el presente y el presente con el futuro, experiencia contada y significada” (p. 10).

Es por ello que, para la pedagogía narrativa el diario docente cumple una importante función, pues permite mirar cómo se avanza o se asume la labor docente, y es que al ser una mediación escritural realizada con y en el fluir del tiempo y, el espacio escolar, facilita a los sujetos que se observen como seres inacabados y en permanente necesidad de formación personal y profesional (Vázquez, 2008), es decir, convierte al quehacer docente y al producto de ese en el foco central de observaciones y valoraciones.

Luego de haber expuesto el sustento teórico del diario docente, es pertinente aclarar que para referirse a éste en el contexto educativo existen variedad de definiciones, desde diversas



perspectivas de autores sobresalientes en el tema, las mismas que a continuación serán expuestas.

Porlán (2008) se refiere al diario como “una herramienta profesional básica y sencilla que permite describir, analizar y valorar la acción de manera consciente y explícita y, por tanto, tomar decisiones más fundamentadas” (p. 3). Es decir, al reflexionar y cuestionar sobre las problemáticas observadas en el aula, el docente inicia un proceso de construcción de ideas para propiciar innovaciones en su práctica.

Para otros autores el diario docente es una guía para la reflexión sobre el quehacer en el aula, pues favorece la toma de conciencia sobre el proceso de transformación y modelos pedagógicos que rigen la práctica docente, además de ayudar a entablar vínculos entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico (Acero como se cita en Monsalve y Pérez, 2012; Ruíz, 2004). De ello se infiere que, la comprensión de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de los modelos de referencia, va a permitir la implementación de decisiones y actuaciones mejor fundamentadas en los posteriores eventos educativos.

En esta misma línea, Ortega (como se cita en Ruíz, 2004) a partir de su experiencia personal describe al diario como una herramienta de inspección interna, de indagación del actuar profesional, así como de la clarificación de significados de los sucesos que se dan en el contexto áulico. Así, la escritura y la reflexión son indicativos del anhelo que tiene el docente de comprender la dinámica escolar y las implicancias de su práctica, siendo el fin último realizar procesos de mejora continua que evidencien cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Carrillo (como se cita en Ruiz, 2004) comparte la visión del autor anterior mencionado, en cuanto al proceso de introspección y mejora de la práctica profesional que el diario docente



aporta, pero además acota que éste se convierte en un espacio de aprendizaje y reflexión, que invita a sumergirse en procesos de indagación personal y colectiva, además de permitir establecer cambios en las prácticas que se realiza y promover nuevos ideales educativos, con lo que muestra una visión más amplia y profunda de éste. Por lo tanto, el diario docente es una herramienta que surge de la práctica escolar para volver a ella, además permite que los cambios que se produzcan sean de acuerdo a la reflexión de las problemáticas y necesidades del contexto educativo.

De igual forma, Souto (1998) concuerda con las ideas de los autores antes mencionados, en las que se hace referencia a la parte formativa del diario docente, pero también agrega que esta herramienta de introspección permite “entender mejor las relaciones con los alumnos en el aula, el ritmo y contenidos de la evaluación y los obstáculos institucionales que aparecen en el momento de realizar nuestra actividad” (p. 2). Así pues, el diario docente como herramienta de análisis de la práctica escolar, permite valorar además del actuar, los conocimientos, comportamientos y habilidades adquiridas en el proceso de formación de los estudiantes.

En definitiva, se puede evidenciar que los diversos conceptos sobre el diario docente son cercanos en su esencia, debido a que, en primer lugar, se lo concibe como una herramienta de desarrollo profesional, en tanto las reflexiones que día a día surjan de él propendan a la mejora del quehacer docente; y, en segundo lugar, porque al permitir tener acceso al mundo personal de los maestros, ayuda a identificar y reconstruir concepciones sobre la dinámica de la vida escolar.

Debido a la importancia del diario docente para la formación profesional, ciertos autores plantean algunas características y dimensiones que permiten entender mejor lo que implica esta herramienta.



1.1.1. Características y dimensiones

Con respecto a la escritura en el diario docente, es pertinente aclarar algunas características relevantes:

- En cuanto a la periodicidad, Ruíz (2004) y Porlán (2008) mencionan que este aspecto se vincula con la relevancia de lo que se escribe y la intencionalidad que tenga, por ello sugieren que las narraciones se realicen de forma periódica, para evitar la posible pérdida de información relevante ocurrida en el aula de clases. En contraposición con estos autores, Zabalza (2004) comenta que la escritura en los diarios no tiene porqué ser una actividad cotidiana, con dos veces por semana es suficiente, eso sí se recalca que se debe mantener una misma línea en la recolección y redacción de narraciones.
- La escritura del diario docente constituye narraciones realizadas por profesores, las cuales sirven para hacer explícitas preocupaciones que surgen en la práctica diaria de la vida escolar (Zabalza, 2004), es decir, sirven para “reflexionar sobre el día a día del aula, distanciándonos de los hechos en los que estamos implicados y tomando decisiones basadas en argumentos propios, superando así la reproducción acrítica de los mitos y estereotipos escolares” (Porlán, 2008, p. 2).
- El contenido, puede ser cualquier cosa que en opinión del escritor resulte destacable, de acuerdo a la dinámica del aula o, por el contrario, plantearse consignas (pautas claras y concisas) o partir de la planificación diaria (Zabalza, 2004). Más que una forma de desahogo, es una forma de comunicación con textos escritos en momentos de tranquilidad y debate argumentativo (Porlán, 2008).
- Referente al marco espacial de la información, usualmente suele ser el aula, pero también pueden ser reflejados otros ámbitos de la actividad docente como capacitaciones, momentos de reflexión colectiva, talleres, etc., (Zabalza, 2004).



Así pues, el diario docente, por un lado, permite visibilizar la riqueza informativa que resulta de la escritura, entre más profundas sean sus anotaciones, se puede contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal y, también permite sistematizar las observaciones recogidas a modo de lecturas diacrónicas.

También al ser el diario docente, una herramienta de desarrollo personal y profesional, (Zabalza como se cita en Barba, Gonzáles-Calvo y Barba-Martín, 2014) menciona que en éste se muestra dimensiones tales como:

- Acceso al mundo personal del maestro, el cual permite conocer aspectos ocultos del mismo.
- Explicita sus propios dilemas, a partir de la anotación y reflexión sobre las dificultades que se presentan en el quehacer docente para así tomar decisiones futuras.
- Evalúa y reajusta los procesos didácticos, obligando al maestro a reflexionar sobre la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre las dificultades de los discentes, sobre su propia práctica, etc.
- Desarrollo profesional permanente, pues los profesores que realizan diarios son más conscientes de sus actos a través del análisis y la reflexión de lo que sucede, cuyo principal objetivo es que estos sujetos logren comprender sus acciones, para la toma de decisiones y la puesta de marcha de iniciativas de mejora.

Con respecto a esta última dimensión Zabalza (2004) resalta la importancia del diario docente en la formación profesional permanente, pues menciona que esta herramienta de reflexión permite ejecutar un proceso cíclico de aprendizaje de 5 etapas:



- En primer lugar, los docentes se hacen conscientes de sus actos, pues implica iniciar un arousal¹ que lleva a describir lo que va ocurriendo en la práctica escolar y, además, permite escribir detalladamente las actividades realizadas y los efectos de las mismas en la adquisición de conocimientos por parte de los discentes.
- En segundo lugar, los profesionales llevan a cabo una aproximación analítica a los hechos descritos en el diario docente, cuanto más detalladas sean las narraciones mayor riqueza informativa tendrán y más provechosa será su lectura, su análisis será completo para la identificación de consecuencias de las actividades ejecutadas y búsqueda de mejora.
- En tercer lugar, permite a los educadores profundizar en la comprensión del significado de sus acciones, al leer y releer las narraciones se es consciente que las acciones realizadas desencadenan un sinnúmero de consecuencias que directamente influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En cuarto lugar, las narraciones realizadas en el diario docente posibilitan la toma de decisiones y la puesta en marcha de mejoras, al ser éste una herramienta de mejora profesional más que de descarga emocional, lleva a ser conscientes de la práctica que se ejecuta y de los resultados que se alcanza, para así estar en capacidad de introducir cambios oportunos según sean las necesidades.
- En quinto lugar, el diario docente conduce constantemente a una reiniciación del ciclo de actuación profesional, al ir evidenciando los cambios generados por las etapas anteriores se va dotando de significado las acciones, lo que lleva a producir procesos cíclicos de perfeccionamiento constante.

¹ Nivel de activación cerebral. Implica tanto el ritmo de los procesos cerebrales como el nivel general de atención frente a los estímulos del medio.



1.1.2. Importancia del diario docente

Porlán (2008) presenta argumentos que dan cuenta la trascendencia del diario docente, los cuales han sido recogidos por Zabalza (2004). A continuación, se expondrán los aportes de estos autores en las que se resalta la importancia de los diarios docentes en la toma de conciencia de los dilemas prácticos y personales en los que continuamente está inmerso, para así reconocer cuáles son los puntos débiles que impiden el crecimiento profesional y que condicionan el quehacer práctico.

a) Construir una mirada profesionalizada del alumnado

En la mayoría de las prácticas escolares los estudiantes son concebidos como un grupo homogéneo, por ello se fija la atención en elementos técnicos como contenidos, planificaciones, en lugar de la comprensión de cuestiones claves, por ejemplo, cómo aprenden, causas de sus comportamientos, problemas de aprendizaje, las interacciones personales que determinan el ambiente de trabajo, etc., (Porlán, 2008). En este sentido, por un lado, el diario docente da una panorámica de los capacidades y dificultades que tienen los estudiantes frente a las diferentes tareas escolares que se les presenta, por otro lado, permite reconocer el estado de las relaciones entre estudiantes y a partir de ello reflexionar sobre a qué pueden deberse, además de cómo afrontarlas de forma innovadora y profesional.

b) Construir una mirada profesionalizada de la enseñanza de la materia

Es pertinente empezar a cuestionar la práctica que se realiza y los contenidos que se trabajan, es decir, ser conscientes de la metodología, materiales y estrategias empleadas, asimismo, comprender que los contenidos no son la finalidad sino un medio para construir aprendizajes. En este sentido, las descripciones realizadas en el diario docente ocupan el papel



de evaluación formativa, pues permiten reflexionar sobre cómo evolucionan los estudiantes y los obstáculos que van surgiendo, para así tomar decisiones creativas en el transcurso de la práctica.

c) Conocerse mejor (más profesionalmente)

Realizar procesos de reflexión sobre el actuar profesional es un proceso complejo pero necesario, implica pensar sobre las repercusiones éticas y cognitivas que tienen sobre los estudiantes, por ello demandan un abordaje fuera del contexto escolar y de una reflexión meticulosa (Porlán, 2008). Sin tratar de generar sentimientos de culpabilidad, el diario le da al docente la oportunidad de tomar conciencia entre lo que se hace y lo que quería hacer, reconocer que el trabajo tiene deficiencias y que puede ser mejorado, así como de abrir la mente a otras posibilidades de mejora profesional y personal.

Debido a la importancia de las anotaciones que se realizan en el diario docente, es necesario aclarar cómo se escribe, puesto que las narrativas realizadas por maestros permiten hacer inteligibles las acciones profesionales personales para luego transformarlas.

1.2. La elaboración del diario docente

Las narraciones que se realizan en el diario docente pertenecen al contexto y práctica en el aula y dependen en gran medida de la intencionalidad con la que fueron escritas, así como de la visión e intereses del docente. Por lo tanto, en lo que se refiere a las narraciones que se realiza en esta herramienta, autores sugieren que se documenten elementos tanto de carácter objetivo como subjetivo, los cuales se describirán a continuación con más profundidad.



1.2.1. ¿Qué se escribe en el diario docente?

Ruíz (2004) sugiere que en el diario docente se plasme tres elementos, en primer lugar, las experiencias significativas que hacen alusión a las situaciones, hechos, eventos y actividades que suceden dentro del contexto escolar, en segundo lugar, los sentimientos referidos a las impresiones que dejan los diferentes acontecimientos del quehacer docente y, en tercer lugar, las reflexiones que van dejando los hechos, frases relevantes y la contrastación realizada con la teoría.

Sobre lo mismo, Ríos (2003) coincide con Ruíz (2004) con respecto a la escritura de sucesos y elementos vinculados con la práctica antes mencionados, pero además acota la narración de experiencias de cooperación profesional, aprendizajes alcanzados, debilidades y fortalezas de la profesión, lecturas sobre las necesidades identificadas, así como las vivencias de investigación realizadas.

Por lo expuesto anteriormente se puede decir que, la importancia del diario no radica en la redacción de los acontecimientos de la actividad educativa, sino en la interpretación subjetiva y reflexiva que se haga de ella, es por ello que el diario docente es concebido como “un instrumento de introspección, sobre su práctica y su forma de entender la educación” (Barba como se cita en Barba, González-Calco y Barba-Martín, 2014, p. 3).

1.2.2. ¿Cómo se escribe el diario docente?

Porlán y Martín (como se cita en Ruíz, 2004) realizan algunas sugerencias prácticas para el proceso de escritura del diario docente:

- Si bien es cierto que el diario docente es un instrumento personal, no puede faltar la utilización de alguna estrategia global de análisis y de reflexión colaborativa.



- Sintetizar la discusión en torno a problemáticas reales que requieran ser abordadas y no simplemente en hechos anecdóticos.
- Los grupos colaborativos no deben quedarse en la problematización de la práctica, es conveniente ir proponiendo estrategias de mejora seleccionadas y argumentadas en sustentos teóricos.
- Mientras se realizan las discusiones personales o colectivas es oportuno que se vayan complementando con lecturas, apoyo de especialistas o profesionales con experiencias similares, con la finalidad de establecer pautas que propendan a la mejora de la práctica.
- En un evento programado como lo es una investigación, el diario docente se convierte en una herramienta para la innovación educativa y mejoramiento profesional.

En este sentido, el diario docente ha de responder a fines prácticos de desarrollo profesional y fomento de la transformación de su quehacer, tales como eliminar resistencias, mostrar deficiencias, introducir cambios y compensar desequilibrios. Esto se debe a que, al favorecer la relectura de los eventos educativos se incita a la reflexión consiente y la innovación fundamentada.

1.2.3. ¿Cómo se organiza la información?

Como se ha observado hasta el momento, diversos autores aluden a la parte formativa del diario docente, es por ello que Monsalve y Pérez (s.f.) indican que la escritura en esta herramienta debe convertirse en una meta profesional para todos los maestros y en un compromiso personal con su práctica, pues a través de la relectura de las narraciones se puede hacer una reflexión profunda de las implicancias que tiene su proceder en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por este motivo, el diario docente no puede continuar siendo



visto como un formato más que hay que llenar y que complejiza la labor del maestro, por contrario, debe concebirse como una herramienta de mejora e innovación del quehacer.

No hay un único formato de diario docente para la documentación de las experiencias de la práctica profesional, a continuación, se exponen algunos diseños de autores que cuentan con las características expuestas en el 1.1.1.

Formato 1

Fuentes (2003) propone un modelo de diario docente en el que a partir de la observación del quehacer en el aula se clasifica los eventos, de acuerdo a las acciones que cada uno de los actores (docentes y estudiantes) realiza.

Análisis de Incidentes						
Descripción	Valoración	Interpretación	Acción del profesor	Razones o argumentos del actuar	Efectos	Otras alternativas

Este tipo de formato rompe con el criterio de narración espontánea que debe tener el diario puesto que, al fragmentar las observaciones, las problemáticas a analizar son vistas de manera segmentada, lo que puede ocasionar que después de la reflexión se tome decisiones, las cuales al ser implementadas en el quehacer docente podrán ser favorables para unos y para otros no, pues no se ve al todo como conjunto.

**Formato 2**

Monsalve y Pérez (s.f.) con un criterio más flexible y organizador proponen un formato que cuenta con un apartado para hacer constar aspectos técnicos, además presenta un área para las descripciones de los hechos y otra para las reflexiones que las narraciones genera.

Número de diario:	
Fecha:	
Asignatura	
Docente:	
Señale la práctica a describir	
Práctica de enseñanza- aprendizaje:	
Práctica de retroalimentación:	
Práctica de comunicación:	
Práctica de evaluación:	
Descripción de la práctica educativa	
En esta parte se describe detalladamente la práctica pedagógica, los momentos, las actividades y las anécdotas que deja la misma.	
Reflexión que se genera a partir de la práctica educativa	



En este apartado del diario se da cuenta de las reflexiones que surgen a través de la lectura de los hechos, dificultades, impresiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (buenas y malas prácticas), resultados, etc.

A pesar de ser un tipo de diario docente bastante completo con respecto al anterior, en el sentido de que intenta no perder detalles de los hechos y de las reflexiones que surgen de estos, sin embargo, está cargado de aspectos técnicos que siguiendo el criterio de Porlán y Martín (como se cita en Ruíz, 2004) suprimen la sencillez que caracteriza a esta herramienta de reflexión

Formato 3

Contrario a los dos formatos antes descritos, Porlán y Martín (como se cita en Ruiz, 2004) proponen un formato de diario docente simple, sujeto a criterios de espontaneidad y libertad, así mismo señalan que dentro de las observaciones es pertinente ir anotando datos de los momentos en que se producen los diferentes hechos, uso de palabras claves, frases significativas que permitan dar sentido a las situaciones, identificar causas y consecuencias de diferentes conductas o respuestas, etc.

DATOS INFORMATIVOS	
Actividad:	
OBSERVACIONES	INTERPRETACIONES



Este formato concuerda más con las características del diario docente, que se ha venido mencionando en puntos anteriores. Además, según Porlán (2008) es el más idóneo para que los docentes generen familiaridad y espontaneidad en las descripciones.

1.2.4. El docente y su diario

Usualmente al empezar la escritura en el diario docente surgen inquietudes sobre la forma más efectiva de hacerlo, con respecto a esto, Ríos (2003) comenta que “se aprende a escribir escribiendo y que no hay una norma o verdad única de hacerlo, pues a medida que avanza el proceso uno va descubriendo, inventando, investigando, creando” (p. 3), no obstante, Porlán y Martín (como se cita en Botero, 2011) claramente proponen que el diario docente inicie con una descripción general de la clase para luego centrarse en aspectos específicos. Por ende, Porlán (2008) establece tres etapas que atraviesa un docente que lleva un diario, las mismas que se exponen a continuación.

1.2.4.1. Primera etapa: Escritura habitual

Esta es la fase en que la escritura en el diario docente adquiere periodicidad. Inicialmente las narraciones muestran una percepción un tanto alejada de la realidad, sin embargo, se busca que se especifique varios aspectos de la dinámica del aula, tales como situaciones, acontecimientos, actividades y tareas de enseñanza-aprendizaje, etc., elementos que posteriormente se analizarán. Por consiguiente, en esta etapa es importante preocuparse por dos aspectos:

- El desarrollo del hábito de la escritura, en un principio es recomendable escribir algunas veces por semana hasta que posteriormente se convierta en una actividad necesariamente constante, pues la finalidad es que la escritura que se haga en esta herramienta pedagógica se realice cotidianamente.



- El ejercicio de escritura en el diario docente debe ser pensado como la forma de centrarse en cuestiones que aquejen y requieran de solución, caso contrario, generará incomodidad sin resultados.

Además, para optimizar este primer acercamiento a la reflexión Porlán y Martín (1997) proponen una posible categorización de las observaciones registradas en el diario docente:

- Acciones referidas a los estudiantes, comportamientos individuales y grupales entre ellos y con el profesor, participación en actividades, etc.
- Acciones referidas al docente, actividades y secuencias planteadas, conductas frente al comportamiento de los estudiantes (reguladoras y afectivas).
- Actividades referidas a la comunicación didáctica, organización del tiempo y espacio, dinámica de la clase, ambiente de trabajo, etc.

Para dar paso a la siguiente etapa es preciso introducirse en espacios de introspección, por medio de la lectura de los hechos contados en el diario docente con una mirada más objetiva y realizando una síntesis de ello, esto dará cuenta de la cantidad de información que se pasa por alto. Una vez realizado esto, se podrá tomar las primeras decisiones realistas, que posteriormente serán puestas a análisis.

1.2.4.2. Segunda etapa: Describir para analizar y actuar

El objetivo de esta fase es que se tome consciencia de los diferentes niveles de reflexión que tienen las narraciones hechas en el diario docente, a fin de lograr mejores procesos de análisis y actuar profesional.

Porlán (2008) asegura que usualmente “en el lenguaje cotidiano solemos mezclar la descripción, el análisis y la valoración de los fenómenos” (p. 6), esta mirada simplificada



realizada en el diario docente hace que las reflexiones que se haga de ellos sean superficiales, de igual forma, el incluir muchos datos anecdóticos de la realidad, hace que se pierdan de vista aquellos hechos relevantes del aula que requieren ser revisados, lo que genera graves problemas para la ejecución de una práctica docente de calidad. Esto conduce a eliminar cualquier tipo de análisis y, por ende, a tener una visión errónea y prácticas profesionales inoportunas dado que, por una parte, los acontecimientos y situaciones problemáticas son pensadas como hechos aislados y, por otra parte, porque las anotaciones realizadas en el diario están cargadas de valoraciones subjetivas del docente.

Por el contrario, el docente ha de buscar que las descripciones que realice signifiquen un “relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas” (Porlán y Martín, 1997, p. 26), para poder dar paso a la búsqueda de causas y consecuencias de los hechos narrados. Entonces, si las descripciones que se plasman en el diario son objetivas, además de explicar las causas de las valoraciones hechas, se establecerá un diálogo argumentado en razones y no en exigencias personales, acto conveniente para establecer procesos de mejora en la práctica.

Por este motivo, Porlán (2008) acota algunas recomendaciones a realizar en el diario para pasar a una reflexión sistemática:

- Hacer descripciones muy detalladas de acontecimientos significativos. Intentar que, en las narraciones a más de los hechos observados, se describan aquellos menos evidentes, y evitar que se incluyan juicios de valor con el fin de desarrollar una mirada más objetiva y real de las situaciones.
- Analizar posibles causas y consecuencias diferentes para un mismo fenómeno. Posterior a la escritura, dedicar un tiempo al análisis de los eventos documentados y explicar las problemáticas escolares.



- Hacer valoraciones argumentadas sólo después de describir y analizar. Realizar hipótesis coherentes de los problemas encontrados.
- Diseñar líneas de acción para abordar los problemas detectados, es decir, tomar decisiones y dar seguimiento a las mismas.

En este sentido, el diario docente permite al educador superar la visión superficial de la realidad en tanto, las reflexiones que realice le ayuden a construir un ciclo metodológico de desarrollo profesional, pues el desarrollar mejores niveles de reflexión permite la reconstrucción de modelos pedagógicos y, por ende, el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en la escuela.

1.2.4.3. Tercera etapa: Reconstrucción del modelo pedagógico profesional

Porlán (2008) manifiesta que, en esta etapa a más de realizar procesos de escritura periódica y, de reflexionar sistemáticamente acerca de las problemáticas identificadas, se efectúan elaboraciones teóricas, es decir, el docente debe tomar conciencia de las teorías psicopedagógicas que actúan como marco de referencia en sus procesos didácticos, los mismos que han de ser vistos desde las necesidades del aula y no desde fuera de ella.

El docente como uno de los actores principales de los eventos educativos se sitúa en un plano intermedio entre las teorías formales de educación y el conocimiento práctico profesional que surge del espacio concreto del aula. Por lo tanto, los principios didácticos que construye el maestro en su práctica deberán ser argumentados desde las situaciones áulicas que se requieran resolver.

El diario docente en esta etapa permite, a través de la escritura y la relectura, desarrollar mejores niveles de reflexión, pues lo que se busca es que, a través de la interpretación de los hechos se construyan ideas para intervenir en la dinámica y contexto escolar, así lo afirma



Souto (1998) al mencionar que para mejorar labor docente “es necesario reflexionar teóricamente sobre ella (el entendimiento de la práctica) y además parece conveniente mejorar el contexto en que ésta se produce (la institución escolar)” (p. 2).

Por lo mismo, la reconstrucción del modelo pedagógico va a depender de las diferentes variables que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como objetivos, metodologías, estudiantes, finalidad, sistema de evaluación, actuación personal, normativa institucional, etc. Este modelo pedagógico personal “nos ayudará a diseñar e intervenir en la realidad con criterio y autonomía, siendo conscientes de nuestras limitaciones internas, pero trabajando para superarlas, y tomando en consideración las dificultades que nos plantea el contexto” (Porlán, 2008, p. 8), entonces los resultados que se produzcan van a depender del modelo personal y del nivel de reflexión que surja de la escritura en el diario.

1.3. Imágenes de maestro que refleja el diario docente

Al ser el diario docente una herramienta en la que se narra y registra de manera consciente una variedad de experiencias pedagógicas originadas en determinados momentos del proceso educativo, permite precisar la subjetividad o la configuración concreta del maestro, pues el diario “objetiva e individualiza al maestro por medio de la escritura (...) lo objetivan e igualmente lo hacen analizable y controlable” (Botero, 2011, p. 115). Por lo mismo, Salinas (como se cita en Botero, 2011) afirma que el maestro ha de:

Responder a una imagen (...) que sea un funcionario y demuestre su desempeño, (...) al mismo tiempo se espera que supere lo descriptivo y pueda alcanzar niveles de interpretación y análisis que evidencie diferentes relaciones entre los sujetos, sus discursos y sus prácticas (p. 118).



De acuerdo a Botero (2011) las imágenes del maestro que se pueden presentar en el diario docente son: "el maestro reflexivo", "el maestro que cumple", "el maestro que controla" y "el otro maestro". Estas representaciones se construyeron a partir de las siguientes interrogantes guiadoras: “¿Cómo aparece (...) en el diario? ¿Qué palabras y frases utiliza? ¿Qué sentimientos y actitudes destaca u oculta? ¿Cómo es la relación maestro-estudiante, maestro-saber, maestro-poder? ¿Cómo aparece el estudiante? ¿Cómo aparece el tiempo y el espacio escolar?” (p. 124). Cabe recalcar que no deben ser entendidas como únicas y estables del deber ser del maestro ni como algo negativo o malo.

1.3.1. El maestro reflexivo

El diario del maestro reflexivo se caracteriza fundamentalmente por tener redacciones en forma plural “jugamos” “dibujamos” “observamos”, etc., de manera que se entiende que existe una relación de enseñanza de igual a igual, en el cual el profesor no es el único poseedor del conocimiento. Incluso, en el diario de este docente se menciona a los estudiantes en ambos géneros, también éste escribe sobre los mismos basándose en sus necesidades e intereses y, centrándose en su sentir y experiencias vividas como consecuencia de su labor como docente, debido a que “para este tipo de maestro los estudiantes son el centro de atención para pensar y escribir sobre el proceso de enseñanza” (Botero, 2011, p. 130).

Además, en el diario docente de este educador se puede encontrar cuestionamientos “sobre los materiales de enseñanza, los espacios físicos de las instituciones escolares, la falta de acompañamiento de los padres de familia, la apatía de los estudiantes” (Botero, 2011, p. 134), cabe recalcar que éste refleja en su diario lo que piensa y centra toda su atención en sus estudiantes desde lo colectivo, debido a que reflexiona acerca de la forma más idónea para que todos sus discentes alcancen los objetivos propuestos, pues sus reflexiones no se limitan



exclusivamente a la descripción de actividades o al listado de contenidos, sino en la forma como ellos pueden lograr y mejorar su aprendizaje.

Por lo tanto, el diario para este maestro constituye una herramienta de reflexión profesional y personal, a la vez tiene un gran potencial investigativo en el ámbito educativo, por tal motivo, Botero (2011) define como "buen maestro a quien es capaz de la auto-reflexionar y cuestionar sus acciones en bien del proceso de aprendizaje" (p. 125), por ende, este tipo de docente al abandonar las rutinas, es el más apto para potenciar su capacidad de generar un conocimiento profesional crítico, favoreciendo la toma de conciencia sobre su proceso de evolución y sus modelos de referencia, pues el fin último de éste es el mejoramiento e innovación de la práctica docente.

Por lo anteriormente expuesto, el diario de este tipo de maestro es el más apto para llevar a cabo una práctica docente reflexiva oportuna, pues este educador reflexiona sobre el bagaje de inconvenientes y de beneficiosas situaciones que se presentan o acontecen en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las descripciones extensas y ricas en detalles que él realiza de su quehacer, para la posterior modificación o transformación de su práctica.

1.3.2. El maestro que cumple

El diario de este docente es sumamente ordenado, los contenidos se encuentran enlistados en tiempos y actividades, sin embargo, sus redacciones son escasas de reflexiones, debido a que no habla ni de sí mismo ni de sus discentes, a él sólo le importa dar cuenta de lo que realiza, por ende, es un maestro informante desde una mirada curricular, pues este tipo de docente:



Enumera las actividades, pero no las describe con muchos detalles, separa con colores las diferentes partes del diario, establece el indicador de logro para cada tema o actividad y hace mucho énfasis en explicitar las causas del porqué no se dictaron ciertas áreas o contenidos, como argumentos para justificar el no avance de los grupos y en los temas, (...) registra cambios en el horario de los estudiantes: hora de llegada y salida, para mostrar el tiempo limitado de las clases, igualmente registra sus incapacidades médicas o los posibles permisos otorgados por las directivas (Botero, 2011, p. 139).

Por tal motivo, el diario del docente cumplidor está organizado de tal forma que se detalla de forma meticulosa, corta, clara y precisa las actividades realizadas, es decir, es un maestro que realiza lo demandado, suministrando información cuantificable y demostrable sobre su práctica y sobre sus discentes, por lo tanto, al no mostrar ningún tipo de reflexión con respecto a su quehacer docente en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, este tipo de educador no es propicio para llevar a cabo una práctica transformadora.

Este maestro cumplidor se sitúa en una “posición subyugada a las demandas estatales, a los criterios de medición de su quehacer, reduce su práctica a resultados cuantificables, desconociendo la complejidad de su práctica pedagógica y de la relación que establece con los otros y con el saber” (Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p. 107). Así pues, estas formas de regulación no sólo examinan los conocimientos adquiridos por los niños y niñas, sino también controlan la labor docente, cuyo objetivo es que exista eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, el maestro cumplidor no es apto para llevar a cabo una práctica reflexiva, ya que para éste sus prioridades son obedecer y cumplir con el formato del diario establecido, sin refutar ni agregar nada más, describiendo puntualmente las actividades, como una especie de



informe, mostrándose él mismo de una forma objetiva. Por consiguiente, este tipo de maestro al ser un informante superficial, no muestra una postura coherente con los aspectos esenciales que debe tener el diario docente, dado que no sólo consiste en explicitar y enumerar las actividades realizadas en el aula, sino en reflexionar acerca de ellas para mejorar la práctica en el aula.

1.3.3. El maestro que controla

Este docente controlador valora enormemente la disciplina, por ello sus redacciones en el diario se ve notoriamente que los discentes que más sobresalen son los que irrespetan, perturban e interrumpen con el progreso de las actividades, mostrando al culpable o los culpables con su respectiva sanción como una manera de justificar y demostrar de forma escrita el desarrollo no normal de la clase, también éste con nula o poca frecuencia nombra a los educandos que cumplen positivamente con las normas tanto de conducta como de conocimiento. Esto es afirmado por Gore (citado en Botero, 2011) que menciona:

El maestro controlador trata de normalizar aquellos estudiantes que se salen de la norma estandarizada, definiéndose así lo que es normal y lo que no. Esta vigilancia singulariza los individuos, regula el comportamiento y permite establecer comparaciones entre los estudiantes (p. 147).

El maestro controlador en su diario “no sólo se objetiva así mismo, sino que también, evidencia estrategias de objetivación con los estudiantes, ya que, al nombrarlos y dar información sobre ellos, los individualiza y clasifica” (Botero, 2011, p. 144), a su vez, busca en sus discentes logros académicos con respecto al conocimiento, también toma en cuenta la participación activa, la cooperación y la motivación o actitud positiva hacia el mismo. Por lo anteriormente mencionado, este tipo de maestro no es idóneo para llevar a cabo una



interpretación reflexiva-crítica acerca de su quehacer docente, debido a que sólo le importa el estudiante ideal que se deja enseñar, el que es obediente, quieto en todo instante y respetuoso con las reglas establecidas en clase.

En general, el maestro controlador tiene muchas falencias y no es digno de seguir, en vista de que no cumple con las etapas del diario docente mencionadas en el punto 1.2.4., las cuales facilitan la reconstrucción de la práctica docente, pues este maestro desea sólo estudiantes disciplinados y productivos en relación a logros de aprendizaje, de manera que juzga y responsabiliza de las falencias en el aprendizaje únicamente a los educandos o a los padres de familia.

1.3.4. El otro maestro

En el diario docente es posible encontrar otros maestros que se dedican a llenar el mismo, no tomando en consideración el formato y esquema exigido por la institución educativa. A diferencia de los otros tipos de docentes anteriormente mencionados, estos personalizan su diario, también “obvian los márgenes de las columnas, escriben otros títulos en las mismas, sus registros varían día a día, es decir, su diario no es esquematizado ni tienen rutinas, utilizan dibujos y láminas, al igual que tintas de diferentes colores” (Botero, 2011, p. 158).

Este maestro al no seguir un formato establecido, las redacciones en el diario no tienen uniformidad, algunas veces puede aparecer como controlador de sus discentes o como igual a ellos, no diferenciándose lo que hace cada uno, mientras que otras ocasiones puede fijar sus descripciones en aspectos curriculares y/o en afectivas. Por lo tanto, este diario se caracteriza por ser diferente, único y particular de un sujeto. Cabe recalcar que, este tipo de maestro puede



o no preocuparse por la estética de su diario, dado que, en ocasiones lo puede considerar una prioridad y en otras ocasiones no (Botero, 2011).

Entonces, una ventaja del diario de estos maestros es que lo personalizan con su propio estilo, siendo una manera de apropiarse de esta herramienta, no obstante, el no seguir un formato de diario puede desencadenar en un relativismo muy subjetivo y singular, lo cual no necesariamente significa que lo que se redacta sea apropiado e incluso se pueden obviar algunos aspectos primordiales acerca del ambiente escolar y las diferentes prácticas docentes realizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo mismo, estas redacciones presentan escasas o nulas reflexiones críticas, desencadenando un grave problema en la transformación del quehacer del educador.

Con lo expuesto en este capítulo queda claro que el diario docente es una especie de espejo del quehacer educativo que, a través de la escritura periódica de los hechos y experiencias escolares, invita a los maestros a incursionar en un camino de revisión, de reflexión, de problematización y sobre todo de reconstrucción de la práctica. Existen formatos para la escritura del diario, las primeras anotaciones serán de carácter superficial y, luego con la continuidad se podrán ir corrigiendo, eso sí es necesario establecer criterios claros de clasificación y análisis de la información. Cabe recalcar que el maestro con una escritura habitual tiene la posibilidad de analizar y mejorar su propia práctica, pues el diario docente no sólo refleja la imagen de un maestro reflexivo, sino también puede reconocerse como un maestro controlador, cumplidor, lo cual permite la reconstrucción de su modelo pedagógico para la innovación de su actuar.



CAPÍTULO II: PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA

*“La mente que se abre a una nueva idea,
jamás volverá a su tamaño original”*

(Albert Einstein)

Este capítulo está destinado en primer lugar, a conceptualizar la reflexión desde la perspectiva de varios autores, para luego explicar los distintos niveles y momentos que ésta presenta en el quehacer educativo. En segundo lugar, se explicará lo qué es la práctica docente, así como las dimensiones y momentos que tiene. Finalmente, se aclarará en qué consiste la práctica docente reflexiva, las condiciones que se requieren y, los beneficios y riesgos que conlleva ejecutarla.

2.1. La reflexión

La literatura sobre el tema, permite afirmar que no hay una definición única sobre lo que es reflexión, por ello a continuación se presentan algunos planteamientos desde diferentes autores cercanos a la actividad educativa.

Para Dewey (como se cita en Anijovich, 2006) la reflexión implica una actitud activa sobre las formas de entender el conocimiento, proceso que inicia con el cuestionamiento de los eventos en los que se está inmerso (hechos y experiencias pasadas) y a los que se pretende dar solución, por lo tanto, conlleva la aceptación de la incertidumbre y un paso de lo conocido a lo desconocido. La reflexión es más que recordar hechos y experiencias pasadas, es una actividad de retrospección de la realidad, que implica un análisis de las acciones y decisiones tomadas,



así como un cuestionamiento de las creencias y valores a las que están sujetas (Sumsion y Fleet como se cita en Roca de Larios y Manchón, 2007).

Entonces, la reflexión implica regresar sobre la práctica, identificar fortalezas y debilidades, establecer vínculos entre la teoría y la práctica, así como centrar su atención en problemáticas específicas para introducir cambios con miras hacia la mejora, es por ello que se afirma que la reflexión es “un análisis y propuesta global que orienta la acción” (Schön como se cita en Juri, 1998, p. 31), es decir, es una forma de reacción contra la racionalidad técnica dedicada a la transmisión de conocimientos. Por lo mismo, se puede decir que ésta es una actividad que induce a cuestionarse quiénes somos y qué hacemos en el quehacer educativo.

En el ámbito educativo, la reflexión desde la perspectiva de Cruickshank y Applegate (como se cita en González, Barba, y Rodríguez, 2015) es concebida como un proceso intelectual que permite el desarrollo personal y profesional, pues “ayuda al educador a pensar en lo sucedido, por qué ha sucedido y qué más pudo haberse hecho para conseguir determinados objetivos” (p. 5).

Desde otra perspectiva, la reflexión es la acción de evaluar la práctica educativa, de otorgarle un valor y un significado a cada situación, por ello es necesario “revisar, reconstruir, volver a actuar y analizar de manera crítica la propia actuación docente y el rendimiento de los escolares, así como proporcionar explicaciones sobre las evidencias encontradas” (Shulman como se cita en González, Barba y Rodríguez, 2015, p. 5).

Consecuentemente con estos planteamientos, se puede asegurar que la reflexión sobre la acción, implica una posición crítica del quehacer docente y una toma de conciencia de las diversas problemáticas que surgen en la cotidianidad, para así construir nuevas estrategias de intervención y transformación de la actividad educativa, debido a que, el cambio educativo se



construye en base a un proceso continuo de ideología crítica sobre las contradicciones que se dan entre los objetivos educativos y, los valores y/o creencias personales, así como de la ideología social y política de la escuela (Latorre, 2003; Zeichner, 1993).

De acuerdo a los planteamientos teóricos presentados desde diferentes autores, se puede decir que la reflexión es un proceso cognitivo interno que surge de la observación, de la memoria de los hechos y de las experiencias ocurridas, por lo tanto, supone una actitud activa, persistente y cuidadosa de las creencias que guían las prácticas. Y es que, al ser la actividad educativa multidimensional, es imposible que se limite a una gestión rutinaria, por el contrario, el quehacer docente debe centrarse en una actividad reflexiva constante que lleve a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, al desarrollo profesional (Juri, 1998).

A pesar de insistir que la actividad reflexiva es un proceso personal, es importante destacar que ésta puede ser enriquecida con espacios de reflexión colectiva, debido a que, al establecer comunidades de aprendizaje para compartir experiencias similares, metodologías de intervención, conocimiento teórico, etc., se co-construye el saber pedagógico (Domingo, 2008).

En el contexto educativo, los docentes se ven enfrentados a situaciones áulicas poco definidas y desorganizadas, por lo tanto, para que sean susceptibles de ser intervenidas desde las teorías, es pertinente plantearlas como problemáticas (Blandón, 2013). Entonces, para que estos eventos sean transformados, han de ser abordados desde niveles superiores de introspección.

2.1.1. Niveles de reflexión

Cabrera y Villalobos (2009) afirman que es importante valorar la calidad de las introspecciones en la profesión docente, por ello proponen tres niveles de reflexión, que van



desde un nivel inferior-básico, hasta llegar a un nivel superior-sustancial, siendo este último nivel el deseable para la mejora continua de las prácticas educativas.

- **Nivel superficial**

Éste es un nivel básico de reflexión. El docente empieza a ser consciente de la dinámica áulica; sin embargo, su mirada se centra en elementos técnicos de la práctica como “estrategias y métodos de enseñanza utilizados para alcanzar objetivos educativos predeterminados” (Cabrera y Villalobos, 2009, p. 152).

La superficialidad de esta reflexión lleva a que los docentes se fijen en acciones manifiestas (se ejecuta y se observa), por ello se preocupan en aspectos complementarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el funcionamiento del aula para mantener el orden y tranquilidad en los estudiantes (Cabrera y Villalobos, 2009; Cornejo y Fuentealba, 2008; Manen como se cita en Domingo, 2008).

En este primer acercamiento, el docente se interesa por cuestiones secundarias de su labor “¿Pasé mucho tiempo hoy en las actividades de grupo? ¿Cómo puedo hacer para mantener a los estudiantes enfocados en las actividades? ¿Cómo puedo lograr que los estudiantes presten mayor atención?” (Cabrera y Villalobos, 2009, p. 152).

Entonces, este nivel lleva a que el docente habitualmente se centre en el proceso de enseñanza más que de aprendizaje (Cabrera y Villalobos, 2009). Por ende, la mejora se basa en la búsqueda de estrategias didácticas para conducir los comportamientos en el aula de clases y que su labor sea realizable, no hay inquietud por el involucramiento ni por el bienestar de los estudiantes en su proceso de formación.



- **Nivel pedagógico**

Este es considerado como un nivel de reflexión intermedio entre el anterior y el siguiente, en este nivel la reflexión gira en torno a los objetivos educacionales, a la comprensión de enfoques pedagógicos implícitos en las prácticas educativas y a la vinculación de los dilemas prácticos con la teoría proporcionada por diferentes expertos (Cabrera y Villalobos, 2009; Cornejo y Fuentealba, 2008; Manen como se cita en Domingo, 2008).

Los docentes que están en este nivel de reflexión se preocupan por comprender la base teórica de su práctica, buscan ver si su labor es consistente entre la teoría que se apoyan y la teoría que usan habitualmente, es decir, analizar lo que se hace y lo que se pretendía hacer (Cabrera y Villalobos, 2009). La práctica docente es considerada un proyecto en progreso, por lo tanto, las problemáticas identificadas requieren ser analizadas y justificadas.

Entre las preguntas que los docentes se realizan en este nivel de reflexión están:

¿Cómo puedo mejorar al aprendizaje de mis estudiantes? ¿Sobre qué teoría puedo apoyarme para ofrecerles a mis estudiantes una mejor explicación acerca de las tareas basadas en un aprendizaje colaborativo? ¿Estoy yo ofreciendo a mis estudiantes oportunidades para desarrollar destrezas en la toma de decisiones? ¿Qué más puedo hacer para ayudar a los estudiantes a hacer conexiones con su conocimiento previo? ¿Existe una mejor forma de lograr los objetivos que me he planteado? (Cabrera y Villalobos, 2009, p. 153).

- **Nivel crítico**

Nivel superior de reflexión. Los docentes inmersos en este nivel de reflexión se preocupan por las implicancias ético-morales de sus prácticas educativas y las repercusiones



de ellas en sus estudiantes, es decir, las reflexiones superan las aulas de clases e incluyen ideales sociales democráticos (Cabrera y Villalobos, 2009; Cornejo y Fuentealba, 2008; Manen como se cita en Domingo, 2008).

Este nivel de reflexión permite comprender que es imposible separar los procesos educativos llevados a cabo en las escuelas y, las realidades políticas y sociales de los diferentes contextos, por lo tanto, hace que los docentes sean críticos de las implicancias sociales que tienen las prácticas que realizan (Cabrera y Villalobos, 2009). La educación es considerada parte fundamental para la transformación social, debido a las repercusiones socio-culturales que generan los procesos educativos llevados a cabo en la escuela, por ende, ha de recibir un tratamiento y una valoración especial.

Este nivel superior de reflexión según Cabrera y Villalobos (2009) implica en los docentes la realización de las siguientes dimensiones:

- Cuestionamiento sobre las creencias, subjetividades y valores que guían su labor, para ello es necesario reconocer que los pensamientos previamente contruidos influyen en la práctica que se realiza.
- Ser conscientes de las implicancias éticas que tiene la profesión docente y las consecuencias de éstas con los estudiantes, vinculado con el tipo y eficacia de los procesos de enseñanza- aprendizaje realizados en la escuela.
- Comprender cómo y en qué magnitud las prácticas educativas llevados a cabo en la escuela aportan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
- Concientización sobre el papel de las prácticas educativas en la transformación social, lleva a cuestionar si las prácticas realizadas están permitiendo formar seres autónomos, conscientes de su realidad y capaces de realizar cambios sociales en su comunidad.



2.1.2. Reflexión sobre la acción

Para una mejor comprensión de la dinámica escolar, Shön (como se cita en Juri, 1998) propone que se ejecuten tres momentos de reflexión: antes de la acción, durante la acción y posterior a la acción. Por la temática del presente trabajo monográfico, la explicación se centrará en el último momento.

La reflexión sobre la acción surge como un instrumento de análisis que permite el cuestionamiento individual y colectivo, por un lado, de elementos de la dinámica escolar: características generales y específicas de las situaciones problemáticas y la relación causa-efecto de los diferentes eventos, selección de medios y metas de aprendizaje, y por otro lado, aspectos relacionados al mundo personal docente, evaluación de las acciones y decisiones realizadas durante la práctica, reconocimiento de los esquemas de pensamiento, teorías implícitas, creencias, formas de representar la experiencia profesional vivida (Juri, 1998). La manipulación consciente de estos componentes, permite identificarlos y analizarlos como elementos ligados (no aislados) que interfieren en la calidad y reconstrucción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este proceso de reflexión ya alejado de la dinámica escolar, permite al docente tener una percepción objetiva, imparcial y profunda de su quehacer, descubriendo aspectos ocultos de su praxis por medio de la confrontación ético-pedagógico, a la vez que permite la construcción de una visión crítica de la realidad y reacción ante ella (Domínguez, 2008). Esto se debe a que, un buen docente es “el que comprende lo que sucede en el aula, lo asume y adquiere nuevos saberes y comprensión de ello” (González, Barba, y Rodríguez, 2015, p. 5), no alguien que simplemente se limita a reproducir modelos pedagógicos y contenidos de manera acrítica.



2.2. Práctica docente

La práctica docente trasciende la concepción técnica del trabajo realizado por los docentes habitualmente dentro de las aulas de clase, pues incluye una red de actividades que van desde las planificaciones efectuadas hasta las asignadas por las instituciones, además de un conjunto de relaciones directas con los estudiantes e indirectas con otros actores educativos, que interfieren de alguna forma en su actuar profesional (Fierro, Fortoul y Rosas como se cita en Contreras, 2003; Achilli, 1986). Es así que, para comprender y analizar la labor realizada por los educadores, las actividades y relaciones que surgen en el contexto educativo no pueden ser invisibilizados, pues influyen en la mediación educativa que realizan los profesionales a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con una visión más profunda Langford (como se cita en Rivas, Martín y Vanegas, 2012) manifiesta que la práctica docente se caracteriza por ser “una práctica social, compleja, incierta, imprevisible, dinámica, contextualizada y condicionada por factores objetivos como lo político, económico, cultural, pero también por factores subjetivos como la formación previa, la experiencia, las expectativas y la motivación, entre otras” (p. 4). En este sentido, la práctica docente es una actividad compleja pues se ve influenciada por elementos internos y externos a la práctica pedagógica que realiza habitualmente.

Por último, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que conforman el quehacer del profesor y de los estudiantes, en función de sus actuaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden ser imprevistas e incluso suelen resultar adecuadas en algunos momentos (García, Loredó y Carranza, 2008).



2.2.1. Dimensiones y Momentos

Autores como Fierro, Fortoul y Rosas (como se cita en Contreras, 2003) consideran a la práctica docente una actividad compleja, por ello para su mejor análisis y reflexión plantean algunas dimensiones:

- Personal, referida al lado humano del docente, sus características particulares, proyectos personales, ideales, motivaciones e imperfecciones. Por lo tanto, la reflexión gira en torno a la concepción de docente, mirar su presente para la construcción de su futuro, es decir, se analiza su historia personal, experiencia profesional, motivación y satisfacción actual, así como las motivaciones de elección vocacional.
- Institucional, vinculada al escenario de desarrollo profesional, pues allí es donde se aprende normas, costumbres, relaciones y tradiciones propias del contexto que permean al quehacer. En este sentido, la reflexión se enfoca en la incidencia de la institución en las prácticas llevadas a cabo por los profesionales en el aula.
- Interpersonal, relacionada a las interacciones establecidas con los miembros de la comunidad educativa, estudiantes, padres de familia, colegas, directivos, etc. Entonces, el clima institucional que posibilita la convivencia en la escuela es el foco de reflexión, entre mejores sean los vínculos, mejor dinámica relacional se desarrolla.
- Social, dimensión que se centra en la forma en que cada profesional percibe y expresa su quehacer con y en los diferentes sectores sociales, además el alcance social que tienen las prácticas realizadas. La reflexión que se genera es en torno al sentido de su desempeño profesional con el fin de mejorar permanentemente.
- Didáctica, alude al rol que el docente realiza como mediador del conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la reflexión que se genera se da



analizando la manera en la que se presenta el conocimiento a los discentes, formas de enseñanza y la concepción del proceso educativo.

- Valoral, asociada a las creencias, actitudes y juicios que guían el proceder de cada docente. El análisis se da revisando las conductas y valores que se tiene en diferentes situaciones problemáticas.

Por otro lado, Jackson (como se cita en Rivas, Martín y Vanegas, 2012) sostiene que el docente realiza su práctica en tres momentos:

- a. Preactivo, el profesor toma las primeras decisiones, se inicia la planificación a través del diseño curricular, por ello, se realiza procesos reflexivos sobre las concepciones de los estudiantes, contenidos, participación, experiencias previas, etc., con el fin de poder seleccionar elementos que dan forma a la propuesta curricular a implementar en la acción.
- b. Interactivo, en este momento el docente piensa mientras actúa, pues durante la ejecución de la acción se da respuesta a las problemáticas que van surgiendo.
- c. Postactivo, el docente reflexiona sobre el diseño elaborado, la práctica realizada y sobre la reflexión en la acción, además de plantear estrategias de intervención para transformar las prácticas futuras.

De acuerdo a lo mencionado, para realizar el análisis de la práctica docente se ha de considerar a las acciones cotidianas que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, enmarcados en condicionamientos socioculturales, económicos y políticos que envuelven al contexto educativo, así como las situaciones y reflexiones generadas en los distintos momentos de los eventos educativos.



2.3. La reflexión en la práctica docente

El docente en su quehacer educativo se encuentra con un sinnúmero de problemas, los cuales deben ser analizados y resueltos, cuyo objetivo es que dejen de ser un impedimento para el desarrollo óptimo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ende, una práctica reflexiva permite investigar e innovar, dando a lugar a la transformación del accionar docente y no sólo seguir rutinas, he ahí lo fundamental de que los profesores lleven a cabo una práctica reflexiva sobre su ejercicio docente, con el objetivo de resolver dificultades (Zeichner, 1993).

Los orígenes de la práctica docente reflexiva se hallan en los postulados de John Dewey, quien diferencia entre una acción rutinaria y una acción reflexiva respecto al quehacer de los maestros. La primera se basa en los impulsos del individuo o de las autoridades, mientras que la segunda admite una actitud activa, constante y cuidadosa por parte del sujeto sobre las prácticas desempeñadas, cabe recalcar que este filósofo afirma que la reflexión no radica en seguir unos pasos delimitados, sino en confrontar y responder a los problemas (Schön y Guerra como se cita en Juri, 1998). Por lo dicho, el concepto de práctica docente reflexiva se encuentra ligado al cuestionamiento de las acciones, así como de las creencias que las sustentan (conceptualización), por ello han de ser sometidas al análisis de sus supuestos e implicancias (Erazo, 2011).

En el siglo XX, Schön fue considerado como un pensador influyente en el tema del profesional reflexivo. A partir de ello, muchos autores como Zeichner (1993), Perrenoud (2004), Tallaferro (2005), Villalobos y Cabrera (2009), defienden la idea de ejecutar una práctica docente reflexiva en el aula, pues este tipo de práctica permite una continua mejora y una constante formación y reformación profesional, por ende, la práctica docente reflexiva no se limita a una evocación de hechos suscitados en el aula, sino a una crítica, un análisis, un



proceso de relacionar teorías antes creadas por otros sobre lo que se ha hecho con lo que se quería hacer y sobre el resultado de ello, construyendo así nuevos conocimientos que se utilizarán en la futura acción.

De acuerdo con Cabrera y Villalobos (2009) es necesario que el docente ejerza una práctica reflexiva que permita cuestionar su trabajo diario, así como los objetivos, valores y creencias que orientan e influyen en su práctica en el aula, para luego tomar decisiones y, con ello contribuir al mejoramiento profesional. Por lo tanto, la práctica docente reflexiva consiste en mirar críticamente el quehacer docente para identificar fortalezas y corregir debilidades con el objetivo de mejorar el accionar del maestro.

La concepción de Cerezo (1997) sobre la práctica docente reflexiva muestra que, aquella es una actividad que implica indagaciones sistemáticas y rigurosas sobre la propia práctica y las circunstancias que la condiciona, produciendo conocimiento. Por lo mismo, esta práctica reflexiva le permite al maestro debatir consigo mismo y tratar de explicar sus propias acciones; mirando críticamente lo que hace, justificando cada una de las decisiones tomadas y profundizando desde el cuestionamiento propio, a fin de rectificar o tomar decisiones que pretenden en todo caso, mejorar la práctica docente (Chacón y Contreras, 2006).

Actitudes para una práctica reflexiva

Según Dewey (como se cita en Zeichner, 1993; Cabrera y Villalobos, 2009; Sánchez, Santos y Ariza, 2005), el docente reflexivo ha de tener tres tipos de actitudes que dan sentido a la práctica que realiza:

- En primer lugar, apertura mental, como la actitud que posibilita el cambio, esto se refiere a la búsqueda y construcción propia de alternativas, así como el reconocimiento de errores en la práctica que realiza, por ello el docente continuamente examina de



manera constante los fundamentos que subyacen y que se toma como natural y correcto en la práctica. Esta actitud hace que continuamente el profesional se pregunte el porqué de lo que hace para introducir mejoras.

- En segundo lugar, la responsabilidad intelectual, supone la disposición para revisar las consecuencias de su quehacer dentro y fuera del aula de clases, por lo tanto, la reflexión gira en torno a tres tipos de consecuencias:
 - Sociales, referidas a los efectos de la práctica en el autoconcepto de los estudiantes.
 - Académicas, aluden al desarrollo intelectual y a la utilidad de los conocimientos teóricos adquiridos por parte de los estudiantes.
 - Sociales políticas, se refiere a las implicancias del quehacer docente en las oportunidades de los estudiantes fuera del contexto escolar, por ello se ha de buscar que los aprendizajes puedan ser aplicados en diferentes ámbitos de la vida.

Además, esta actitud hace que los docentes no sólo se preocupen por el cumplimiento de los objetivos, sino también por saber si los resultados son mejorables.

En tercer lugar, el entusiasmo, requiere que los maestros se involucren con interés, atención y esfuerzo en una actividad que implica el desarrollo de estrategias cognitivas para mejorar su quehacer a lo largo del proceso. Esta actitud implica que los docentes se responsabilicen de su aprendizaje como medio para mejorar la labor que realizan.

Por su parte, Sparks-Langer y Colton (como se cita en Domingo, 2008) consideran a la práctica docente reflexiva como una metodología que permite volver sobre los hechos para analizarlos y buscar estrategias de mejora, por ello manifiestan que esta actividad se ve influenciada por tres elementos:



- Cognitivo: Es el aspecto que aporta en el proceso de los conocimientos propios que un buen maestro precisa para tomar decisiones en el aula, estos son: conocimientos de carácter pedagógico, curricular, contenidos, contextual, fundamentos filosóficos y axiológicos, así como características particulares de los estudiantes.
- Crítico: Elemento que obliga a tener presente la dimensión ética y personal de todo planteamiento educativo, así como su modo de resolver las cuestiones que el aula plantea.
- Narrativo: Este elemento del pensamiento reflexivo guarda relación con las narraciones que el docente realiza sobre sus experiencias en el aula y en las que se muestra diversas formas y funciones que cumplen habitualmente (pp.262-264)

2.3.1. De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva

Indudablemente, todos los sujetos poseen de forma espontánea y natural la capacidad de pensar y reflexionar de manera habitual sobre situaciones que se pueden presentar en su diario vivir, cuya finalidad es obtener conclusiones (Perrenoud, 2004), no obstante, la práctica reflexiva es “una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y, qué ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (Domingo, 2008, p. 237). Por lo tanto, es difícil separar la reflexión de la práctica reflexiva, puesto que esta última se apoya en la primera. A continuación, se presenta un cuadro comparativo en el que se exponen las diferencias de los dos aspectos anteriormente mencionados.



NOTAS DIFERENCIALES	
REFLEXIÓN	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Figura 1: Comparación entre reflexión natural y práctica reflexiva.

Fuente: Domingo, 2008, p. 237.

Los profesionales que se ejercitan en la práctica reflexiva regular, pueden observarse a sí mismos y analizar críticamente sus ideologías y acciones, pues ésta permite que tomen conciencia y que de esa manera se produzcan cambios para mejorar satisfactoriamente la labor desempeñada. De este modo se realiza un “espiral sin fin (...) se plantean preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez (...) se concentra en objetivos más definidos y explícita sus expectativas y sus métodos” (Perrenoud, 2004, p. 42), con el cual se construye nuevos conocimientos que se ejecutarán en las próximas acciones educativas.

2.3.2. Condiciones para la práctica docente reflexiva

La práctica docente reflexiva parte de las experiencias personales que, al ser examinadas en el nivel crítico, mejoran eficazmente la tarea ejecutada, y así se logra éxitos en la acción profesional.



Domingo (2008) plantea algunas condiciones que se vuelven requisitos para que los maestros lleven a cabo eficazmente su práctica reflexiva:

- Utilizar las experiencias propias del contexto real y existente del aula escolar, para aprender de ellas y con ello mejorar la práctica docente.
- Construir por sí mismo su propio conocimiento acerca de su labor docente. Ésta ha de ser elaborada, organizada, codificada y construida las veces que sean necesarias por medio de su experiencia y reflexión crítica. De esta manera, el conocimiento es interiorizado de forma profunda por el docente, al convertirse en significativo y al adquirir sentido subjetivo e individual. Por otra parte, las soluciones de mejora que se propongan al quehacer docente no deben surgir de teorías ya explícitas por otras personas, sino primeramente de las experiencias particulares del educador, las cuales dejarán aprendizajes más enriquecedores.
- Investigar en el salón de clases sobre las dificultades que pueden suscitarse, cuyo objetivo fundamental es reflexionar y elegir la mejor alternativa de actuación educativa, a partir de los problemas concretos del aula.
- Comprender que una de las condiciones indispensable para construir el saber es la interacción social, ya sea tanto entre iguales (compañeros de trabajo) como también con expertos en el tema, cuya función es facilitar y guiar los procesos reflexivos. Esto proporcionará aprendizajes colectivos que enriquecen enormemente la reflexión individual de cada maestro.
- Acceder a contenidos teóricos que ayuden a solucionar problemas que surgen en el quehacer docente, por ende, se trata de observar y reflexionar sobre la práctica en el aula.



- Identificar los elementos emocionales del maestro que surgen inconscientemente en su práctica reflexiva sobre el aula escolar, y así modificarlas si fuera necesario.

2.3.3. Beneficios de la práctica docente reflexiva

Al llevar a cabo una “práctica reflexiva lo que promueve y facilita principalmente es la interacción entre acción, pensamiento y ser” (Domingo, 2008, p. 290), entonces se puede decir que la práctica reflexiva favorece al desarrollo productivo, fructuoso y personal del profesor. A continuación, Domingo (2008) cita múltiples beneficios que consigue la práctica reflexiva en los educadores.

- Facilita un aprendizaje profundo y continuo, al convertir al docente en activo y comprometido con su quehacer, pues parte de él y no de un saber teórico.
- Promueve un aprendizaje crítico-reflexivo basado en la experiencia del maestro, pues éste permite modificar, cambiar e innovar su práctica, logrando con ello un conocimiento metacognitivo, dando a lugar a la re-conceptualización y re-construcción de la práctica que realiza en el aula.
- Posibilita que los educadores no actúen de manera impulsiva y habitual, sino de forma intencional.
- Permite al docente en su quehacer actuar con flexibilidad, maleabilidad y naturalidad ante las situaciones que se presentan en el salón de clases “tras un proceso mental amplio -no secuencial, ni estrictamente racional- en el que están implicadas la intuición, la emoción y la pasión” (p. 181).
- Logra el profesor conocer sus aptitudes, destrezas, habilidades y capacidades.
- Permite conocer las actividades que se realizan en el aula con los discentes, para reflexionar acerca de lo que ha acontecido e investigar sobre el motivo de ese



suceso. Además, la práctica reflexiva se la puede realizar en grupos, cuyo objetivo es compartir experiencias reales que se han manifestado en el accionar educativo.

- Contribuye a solucionar y mejorar las situaciones problemáticas que se presentan en el aula a partir de las experiencias personales de cada docente en su contexto áulico.
- “Promueve en algunos docentes (...) el aprendizaje transformacional que los hace protagonistas convencidos de sus procesos de mejora personal, didáctica, pedagógica, escolar, institucional y social” (p. 182).
- Logra en el educador una actitud de investigación e innovación sobre su práctica, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así lo afirma Perrenoud (2004) al mencionar que “la innovación endógena se origina en la práctica reflexiva, motor de la concienciación y de la formación de proyectos alternativos” (p. 58).

2.3.4. Riesgos de la práctica docente reflexiva

En contraste, autores además señalan algunos riesgos con respecto a la práctica reflexiva que llevan a cabo los educadores en las instituciones educativas:

- Asegurar la eficacia y calidad del pensamiento reflexivo (Harvey y Knight como se cita en Domingo, 2008)
- Realizar la práctica reflexiva sólo consigo mismo, sin interactuar con otros colegas o expertos. “En este caso la práctica reflexiva se desvirtuaría y se convertiría en una forma de auto confirmación y carecería de efectividad formativa” (Domingo, 2008, p. 293).
- Recaer solamente la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el maestro, el cual debe estar comprometido totalmente con la actividad mental que



conlleva la práctica reflexiva, no teniendo libertad para decidir si desea o no involucrarse en el mismo (Domingo, 2008).

- Considerar que la formación que el docente ha tenido difícilmente le permite tener niveles de reflexión crítica (Barnett, como se cita en Domingo, 2008).

Con lo explicado en este capítulo se puede decir que, la reflexión en la práctica docente es un proceso cognitivo indispensable, pues el docente toma conciencia sobre el porqué de las situaciones problemáticas que acontecen en el aula, a fin de establecer acciones transformadoras en el quehacer. Además, la práctica reflexiva es un proceso interno que es aprendido y mejorado con la práctica, por lo tanto, se da por niveles, los cuales van desde un nivel básico caracterizado por reflexiones superficiales, luego un segundo nivel denominado pedagógico, y finalmente, un tercer nivel de reflexión llamado crítico, en éste el educador comprende que las prácticas van más allá del salón de clases, por ello examina las consecuencias de su labor a nivel social.



CAPÍTULO III: EL DIARIO DOCENTE, INSTRUMENTO PARA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA

“Escribir es pensar, y pensar es valorar”

(Ruíz, 2004, p. 80)

En este tercer capítulo, se explicará al diario docente como herramienta guiadora para la reflexión, que permite al maestro observar y analizar aspectos del quehacer con una mirada crítica, para corregir debilidades, también se relaciona las narraciones que los maestros realizan en el diario con los niveles de reflexión. Asimismo, se expone cómo estas dos categorías permiten el surgimiento de capacidades investigativas en los educadores para la comprensión de diferentes situaciones que se presentan en la práctica docente, y así propender acciones de intervención para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, se exponen diferentes fragmentos de diario docente, los mismos que se han analizado acorde a los niveles de reflexión expuestos en el capítulo anterior.

3.1. El diario docente, ¿instrumento de reflexión?

El diario docente es concebido como una producción escrita del quehacer pedagógico, por lo tanto, es una herramienta útil para la reflexión sobre la práctica en el aula, pues aporta a que el educador intente explicar sus acciones de forma crítica, a fin de justificar cada una de las decisiones tomadas (Porlán, 2008; Ríos, 2003; Chacón Corzo y Contreras Chacón, 2006) es decir, se convierte en una especie de espejo del quehacer educativo, que invita a los maestros a incursionar en un camino de revisión, de reflexión, de problematización y sobre todo de reconstrucción de la práctica, con el fin de mejorar e innovar el trabajo escolar (Albertín, 2007).



Y es que al ser el contexto educativo un ámbito multidimensional, el docente en el momento de interacción² toma decisiones en la presión de las situaciones problemáticas, es por ello que las respuestas realizadas se dan de forma inmediata sin tiempo para el respectivo análisis, he ahí lo fundamental de reflexionar sobre la acción, como forma de pensar en lo sucedido y plantear estrategias para que no vuelvan a ocurrir (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014). Este momento de reflexión posterior al quehacer docente permite que se tenga un bagaje de experiencias documentadas en el diario sobre las cuales realizar el análisis retrospectivo, para luego con los resultados producidos del proceso reflexivo introducir cambios en una nueva práctica.

A medida que se escribe en el diario docente, se confronta la teoría con la práctica, se reflexiona sobre el actuar personal y se realiza un proceso de construcción de ideas para los posteriores eventos, lo que permite realizar innovaciones vinculadas a la realidad escolar y a las necesidades de los estudiantes (Ríos, 2003). La elaboración del diario supone el desarrollo de la capacidad reflexiva del docente mediante la cual se identifican y solucionan situaciones que afectan la dinámica escolar, a fin de reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A su vez Meza (2008) destaca que el narrar historias de diferentes acontecimientos pertenecientes a la labor docente “e-vocan en el maestro-lector su propia historia, lo pro-vocan para reflexionar sobre esa misma historia y lo con-vocan para que se reconozca en un-otro como él” (p. 9). De ello se deduce que el docente inmerso en procesos reflexivos da cuenta de lo que hace, además es capaz de reconocer las deficiencias de su quehacer, con ello es posible la identificación de lo que es necesario ajustar o transformar.

² Término utilizado por Jackson para referirse al momento de ejecución en el cual el docente piensa mientras actúa, éste se describió en el 2.2.1.



La importancia del diario docente radica en que al permitir contar historias sobre lo que ocurre en el aula, inevitablemente se realizan procesos de indagación orientados hacia la transformación de las formas de pensar y actuar de los maestros, debido a que contribuye a realizar cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas (Meza, 2008). En este sentido, el diario docente es una herramienta guiadora de la reflexión que permite al profesional aprender de su propia práctica, pues al volver sobre la actuación en la que estuvo inmerso, se puede observar y analizar los aspectos de la misma con una mirada crítica, identificando y corrigiendo debilidades.

3.1.1. La escritura, como medio de reflexión

La práctica docente usualmente no está plasmada en palabras escritas, lo que hace que su comprensión, análisis y valoración se torne difícil, así lo afirma Porlán (2008) al mencionar “El pensamiento no escrito es moldeable y difuso: hoy puedo pensar una cosa y mañana la contraria sin saber con claridad las razones de dicho cambio” (p. 1). Desde esta visión, el docente reflexivo asume una posición crítica de su quehacer, diferenciando entre la realidad y el ideal propuesto, es decir se piensa en “por qué lo que sucede no se adecua a los propósitos” (Ruiz, 2004, p. 80).

Además, el elemento narrativo con que cuenta el diario docente para el desarrollo de una práctica reflexiva, permite dar cuenta de la importancia de esta herramienta, así lo afirman Brubacher, Case y Reagan (como se cita en Domingo, 2008) al mencionar:

El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte



del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula (...) y no cabe duda de que proporcionan maneras más eficaces de estimular la práctica reflexiva (p. 173).

Respecto a esto, Carrillo (como se cita en Ruíz, 2004) manifiesta que “escribir es un acto íntimo que permite penetrar en el mundo real e imaginado, y que lleva a inventar otra realidad” (p. 82). La relectura de los hechos permite pensar en lo sucedido del día a día, comprender las complejidades en las que se está inmerso, valorar periódicamente los eventos y enfocar la atención en situaciones problemáticas, así como introducir estrategias de mejora, es así que la escritura realizada en el diario docente brinda al maestro la oportunidad de introducirse en espacios reflexivos y en situaciones de cambio.

De igual forma, Revenga (como se cita en Ruíz, 2004) recalca la importancia de la escritura en el diario docente para ejecutar procesos reflexivos, por ello menciona:

Aprovechar la escritura como forma de mediación con las vicisitudes del aula, y hacerlo de una manera reflexiva y abierta, invita a cuestionarse esquemas y criterios determinantes de la práctica, así como las tendencias rígidas que la dificultad del trabajo docente ayuda a anidar en nuestro pensamiento (p. 80).

Es así que Torrents (como se cita en Ruiz, 2004) señala que “hacer memoria, reflexionar, nos permite comprender con más lucidez la realidad de una situación actual y nos orienta hacia un futuro integrador y superador” (p. 86). Entonces se puede decir que la escritura permite al docente plasmar las experiencias, impresiones, reflexiones de forma abierta y espontánea; a su vez, este proceso de autoevaluación conduce al desarrollo de un pensamiento anclado a la realidad, lo cual es la base de toda práctica docente reflexiva.



Por todo lo mencionado anteriormente según varios autores, se puede deducir que el diario docente presenta algunas características esenciales para el desarrollo del pensamiento reflexivo de los docentes:

- Autoevaluación constante del trabajo realizado en las aulas de clase
- Plasmar actitudes docentes
- Detección de fortalezas y debilidades en el quehacer docente
- Transformación de prácticas (toma de decisiones)
- Reconocimiento de los errores

3.2. El nivel de reflexión que expresa un diario docente

En los capítulos anteriores se expuso las imágenes de maestros que refleja el diario docente, así como los niveles de reflexión he ahí la importancia de relacionar estas dos temáticas, con el objetivo de ubicar al diario del maestro en un determinado nivel de reflexividad según las características con las que se destacan, teniendo en cuenta que la finalidad última es mejorar la práctica docente y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Botero (2011) plantea que en los diarios docentes existen diferentes percepciones que se basan en los sentimientos, influidos por intereses y deseos personales de los maestros. Estas subjetividades permitirán analizar e indagar en los diarios a partir de su contenido y estructura, es decir, se examinará su posición como sujeto frente al diario y en el diario, pues el maestro en esta herramienta “es mostrado y expuesto en un terreno documental, físico, en una materialidad como lo es la escritura, donde sus registros muestran la forma como desarrolla su práctica; la escritura allí revela, individualiza” (Botero, 2011, p. 115).

Desde otro punto de vista, Echeverri (como se cita en Botero, 2011) menciona que, el profesor cuando redacta en el diario debe responder a dos puntos opuestos las cuales son:



primero; la realización de un informe escrito sobre las circunstancias que rodean los hechos suscitados, pues en ellas se encuentran registradas diversas ideas de la práctica en el aula, y segundo; a partir de esos insumos realizar procesos de investigación y reflexión superando el nivel descriptivo-superficial.

La función del diario docente en educación es permitir al maestro analizar su práctica, también convierte en el centro de atención al educador, permitiéndole indagar su labor en el aula, pues las redacciones son fuente de información valiosa para los maestros. Por ello, es indispensable que el educador reflexione e investigue sobre todo lo observado y narrado, y así surjan posibles soluciones a los obstáculos que se puedan presenten en su quehacer docente.

En las siguientes páginas se expone, las imágenes del maestro en el diario docente como consecuencia de su práctica en el salón de clases, las mismas que permiten analizar en qué nivel de reflexión se ubica.

3.2.1. La reflexión pedagógica en el diario del maestro reflexivo

Según Botero (2011) en el diario del docente reflexivo existen redacciones que se basan en las experiencias personales del educador acerca de su práctica en el aula. Además, él mismo reflexiona con fundamentos teóricos sobre la manera más idónea para que todos los discentes aprendan, sus reflexiones se encuentran en un nivel medio, pues no se limita exclusivamente a proporcionar información sobre los hechos, sino su prioridad es buscar mediante investigaciones realizadas por otras personas la forma más adecuada para que los educandos puedan lograr y mejorar su aprendizaje.

Este maestro reflexivo en su diario toma conciencia de su proceso de evolución, ya que reflexiona sobre el cúmulo de problemas, pero también de provechosas situaciones para la



futura modificación de su quehacer, por lo ya mencionado Botero (2011) alega que “se trata de una maestra que no está preocupada por enumerar una lista de temas y de actividades” (p. 127), pues para éste lo más importante es que los estudiantes aprendan.

El nivel de reflexión pedagógica según Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) involucra un “alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico e investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula” (p. 6), así pues el diario de este maestro reflexivo examina el impacto de su labor de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de analizar y buscar la forma más adecuada de la labor realizada.

Por lo tanto, se puede afirmar que el diario del maestro reflexivo se encuentra en un nivel pedagógico, debido a que las problemáticas que el docente identifica en el contexto del salón de clases son analizadas y justificadas mediante conceptos teóricos, para la continua mejora de la práctica docente y el logro de aprendizajes en todos los discentes.

3.2.2. La reflexión superficial en el diario del maestro cumplidor

El diario de este docente tiene como objetivo enlistar las actividades realizadas con su tiempo correspondiente, por ello para éste es primordial es rendir cuentas o informar sobre lo que realiza en las clases, por ende, aquí el maestro solo se limita a describir o narrar los hechos, en los cuales no existe ningún tipo de interpretaciones, valoraciones y peor críticas, por lo anterior expuesto éste se encuentra en una reflexión superficial. Por lo mismo Botero (2011) dice:

Se trata de un maestro observado a partir de la evidencia constante que muestra a través de la escritura, (...) siempre da una explicación detallada de sus características y obras. Por



ello, las descripciones de las tareas y actividades desarrolladas en sus clases, las presenta cada vez con mayor detalle para puntualizar sus partes y secuencias (p. 136).

Entonces, este educador se ubica en el nivel de reflexión superficial, puesto que no se cuestiona sobre el bienestar e involucramiento de sus estudiantes, pues su fin último es describir puntualmente las actividades de enseñanza asemejándose su diario a un informe, en donde explicita las mismas rutinas

Por último, este maestro al no mostrar ningún tipo de reflexión con respecto a sí mismo y con su quehacer docente, éste no es propicio para llevar a cabo una mejora de su práctica ni para transformar la sociedad mediante procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados.

3.2.3. La reflexión superficial en el diario del maestro cumplidor

Este docente controlador realiza redacciones en el diario en cuanto respecte a la disciplina de los discentes, exponiendo juicios de valor sobre los mismos, por ende, el diario de este maestro no es apto para llevar a cabo una reflexión crítica acerca de su práctica docente, por lo antes dicho Botero (2011) manifiesta que éste:

Tiene la tendencia de aparecer como "fiscal" y "vigilante" de la disciplina y el comportamiento de los estudiantes (...) El maestro controlador es, entonces, el poseedor de un saber, una verdad, desde la cual ejerce poder sobre los estudiantes. Este maestro superior a sus estudiantes y, por lo tanto, su función es hacer de estos unos sujetos obedientes y normalizados (p. 147).

El diario de este docente contiene un nivel de reflexión superficial, debido a que no considera los conceptos teóricos ni busca mejorar el quehacer docente mediante la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino solamente se fundamenta en la



emisión de justificaciones personales sobre lo que observa en el salón de clases. Por lo mismo éste reacciona “a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyéndose la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. (...) no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación” (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016, p. 6)

En el diario del docente controlador se hace constar las sanciones correspondientes de las personas que no cumplieron con las normas establecidas, surgiendo con ello el método de premios para los buenos y castigos para los malos, dejando a un lado o no dando la debida importancia a las razones o causas que ocasionaron el incumplimiento de la disciplina. En general, el maestro controlador se sitúa /en el nivel de reflexión superficial, dado que en el mismo se detalla el modo como fueron realizadas o no las actividades por los estudiantes.

3.2.4. La reflexión superficial en el diario del otro maestro

Este docente registra en su diario bastantes elementos sobre sí mismo, sobre su quehacer docente y las actividades desarrolladas en el salón de clases, tanto en los aspectos académicos como los emocionales, cabe recalcar que “sus registros varían día a día, es decir, su diario no es esquematizado ni tiene rutinas” (Botero, 2011, p. 158), por ende, este al personalizar el mismo obvia algunos aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, no existiendo reflexiones críticas.

Además, en sus redacciones se encuentra cierta pluralidad, puede o no mencionar de forma notoria sin muchos detalles a sus estudiantes de manera general o clasificándolos según su desempeño, por lo tanto, este maestro se ubica en el nivel de reflexión superficial, puesto que no busca ni mejorar su práctica docente, peor transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Imágenes de maestros expresadas en el diario docente y su nivel de reflexividad	
Imágenes de maestro que se reflejan en el diario docente <i>Según Botero (2011)</i>	Niveles de reflexión <i>Según Cabrera y Villalobos (2009)</i>
Maestro reflexivo	Nivel pedagógico
Maestro cumplidor	Nivel superficial
Maestro controlador	Nivel superficial
Otro maestro	Nivel superficial

Figura 2. Imágenes de maestros expresadas en el diario docente y su nivel de reflexividad.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que ninguna imagen de maestro reflejada en el diario docente, expuesta anteriormente, llega o alcanza un alto nivel de reflexión crítica, puesto que no se reconoce las consecuencias éticas, políticas y sociales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cual desempeña un papel fundamental en la transformación de la realidad y búsqueda de una sociedad cada vez más justa y equitativa, he ahí lo fundamental de mejorar la práctica docente y de transformar la educación en beneficio de la sociedad.

3.3. El diario docente: un instrumento de investigación y mejora de la práctica docente

Es fundamental que el educador rompa con la rutina de sus clases por medio de un proceso de investigación apoyado en el diario docente, ya que esta herramienta favorece la identificación de situaciones más significativas del salón de clases, también facilita que los mismos sean analizados y mejorados a través del proceso de reflexión crítica, de tal forma que el maestro se dé cuenta de su quehacer e incluso formularse preguntas sobre ellos.



Cabe señalar que el salón de clases o el aula, son lugares físicos próximos al docente, y es por este motivo que se utiliza el término “investigación en el aula”. El aula es en donde se inician los procesos de enseñanza-aprendizaje e incluso es el espacio donde con mucha frecuencia por no decir toda se organiza el maestro con sus discentes, ya sea para salir de ella a otras áreas, por lo anterior mencionado es importante pensar en el aula como un lugar en el que ocurren diferentes hechos y como una zona de reunión del educador con sus educandos en torno al aprendizaje mutuo.

Investigar la práctica docente que se realiza cotidianamente es primordial, puesto que “su fundamento es la observación, la reflexión, la discusión en grupo, la confrontación hipotética y la escritura” (Ruiz, 2004, p. 22), por ende, un investigador independientemente de los pasos o metodología que deba seguir, es aquel que busca respuestas por medio de reflexión crítica y consciente, los cuales se pueden convertir para el docente en un factor eficaz de motivación, mejora y autoformación. Por lo cual Grajales (2000) señala que:

El ser humano tiene una tendencia natural a buscar el sentido de las cosas, desde muy niño, pregunta al adulto; y ya joven, se sigue maravillando. De esto se deduce que existen diversos tipos de investigaciones, desde las más elementales y cotidianas por las cuales se busca ampliar el horizonte de los objetos conocidos, hasta la investigación científica con características propias de eficacia superior (p. 1).

3.3.1. El profesor como investigador en el aula

Para Kemis (como se cita en Ruiz, 2004) “la exigencia social de responder a una enseñanza de calidad demanda a los propios docentes un análisis más riguroso de su práctica, pues así se actualizan desde la reflexión y reelaboración de su propia acción en el aula” (p. 54), por ello el docente al realizar una observación sistemática de los estudiantes en el proceso de enseñanza-



aprendizaje, además de autoevaluarse, la redacción de diarios y otros instrumentos reflexivos, dan lugar al surgimiento de la investigación-acción en el salón de clases, convirtiéndose en una herramienta valiosa que permite la mejora de la práctica docente.

El diario docente, al permitir la reflexión en la praxis; favorece la investigación en acción para la futura toma de decisiones, ya que facilita la identificación y solución de situaciones que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos. Además, una de las formas fundamentales de llevar a cabo la investigación-acción en el aula es proceder principalmente de una maestro inquietado e interesado por los problemas, “estableciendo interacciones oportunas después de describirlo, proponiendo diversos niveles de análisis, contrastándolo y reflexionando sobre posibles interpretaciones teorías o hipótesis que puedan enmarcarlo” (Ruiz, 2004, p. 54).

En definitiva, el diario docente permite obtener información sobre los acontecimientos del aula, logrando que se activen los procesos de reflexión en y sobre la práctica del profesor, convirtiendo al maestro en un investigador en el salón de clases, por consiguiente, al reflexionar críticamente sobre la acción pasada descrita en el diario se puede mejorar la acción futura, y así no caer en una rutinización del quehacer docente.

Investigar conscientemente en el aula facilita a los docentes a ser responsables de las modificaciones o mejoras del proceso educativo. Callejas (como se cita en Ruiz, 2004) piensa que esta actividad beneficia a los educadores a afrontar los problemas que puedan surgir, pues desarrolla éste un papel de investigador en el aula sobre las diferentes situaciones didácticas.

Finalmente, en el capítulo I de este trabajo monográfico se mencionan algunas temáticas que contribuyen a la realización correcta del diario docente, pues al cumplir con tales aspectos mencionados favorece enormemente a la toma de conciencia de lo que se realiza en las clases,



lo cual si lo relacionamos con el capítulo II se puede comprender que una reflexión crítica sobre el mismo, enriquece la transformación del quehacer docente, convirtiendo al maestro en protagonista comprometido con la innovación de su acción educativa.

3.3.2. Investigación en el aula y mejora del desempeño docente

La actividad de investigación-acción al desarrollarla pertinentemente en el salón de clases a través de la reflexión crítica, beneficia el surgimiento de posibles soluciones vinculadas con la realidad social. Por lo tanto, el profesor se convierte en un ente activo al comprender las acciones que entorpecen la modificación o transformación de la práctica docente.

Porlán y Martín (como se cita en Ruiz, 2004) aluden que “es el profesor, desde este punto de vista, el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, etc. Es, en definitiva, un investigador en el aula” (p. 60), por lo mismo el educador a través del diario docente considera las características, los intereses y necesidades del salón de clases y a través de la práctica reflexiva crítica planifica y evalúa su intervención para mejorar su quehacer docente

Así mismo, el diario docente no sólo sirve para redactar o escribir un sinnúmero de problemas suscitados, sino para comprenderlos y a través de la reflexión crítica se destruyan los impedimentos políticos y sociales que las problematizan, dando a lugar a una investigación en y para la educación.

Por último, para mejorar la práctica del profesor es importante poner punto final a la rutina que se realiza en el salón de clases, surgiendo como alternativa de solución la investigación en el aula, la cual acompañada del diario docente y de una reflexión crítica sobre los acontecimientos redactados en el mismo, faciliten distinguir situaciones antes ocultas y



automatizadas por la rutina, cabe mencionar que las narraciones realizadas en el diario deben partir del interés propio del educador.

3.4. Experiencias de uso

En las etapas del diario docente, expuestas en el 1.2.4., Porlán y Martín (1997) mencionan que en las narraciones correspondientes a cada una de éstas se puede identificar los distintos niveles de reflexión explicados y planteados por Cabrera y Villalobos (2009) en el 2.1.3. A continuación, se presentan tres fragmentos de unas narraciones en las que se muestra las distintas reflexiones que surgen a través del proceso de escritura.

3.4.1. Caso 1: Narraciones generales, reflexión superficial

En un primer momento de escritura de un diario, las redacciones realizadas sobre lo que acontece en el aula de clases son de carácter superficial, puesto que son muy subjetivas y al no identificar claramente todos los elementos que se involucran dentro de los hechos, presentan una visión deformada y poco clara de lo que sucede en el aula (Porlán y Martín, 1997). Esta perspectiva superficial hace que usualmente lo narrado no coincida con la realidad, pues estas contienen datos emocionales que no permiten tener una idea clara y objetiva de lo que ocurre.

Para ejemplificar estas reflexiones de carácter superficial, se presenta las primeras narraciones del diario de José Martín (Porlán y Martín, 1997):

Vamos al patio y recogemos de los árboles hasta diez hojas distintas, las etiquetamos con números del uno al diez, repartimos por grupos varias de cada grupo de hojas. Vamos a observarlas utilizando todos nuestros sentidos. Recordamos nuestros sentidos. Yo sugiero dos criterios más: Medidas y lupa. Elaboraremos un cuaderno de observación como el que sigue...



El ambiente de trabajo es bueno, se va consiguiendo cada vez un ritmo más homogéneo. El tono de voz se mantiene dentro de un nivel donde nos sentimos a gusto y los equipos se van configurando de manera diferente a como se empezó.

Decidimos que hay un cuaderno-inventario de la materia y un diario del uso de los mismos. La Biblioteca de aula se encargará de organizarla Gloria y Eva. Se llevará un cuaderno de biblioteca.

Cuesta trabajo empezar las puestas en común. No parecen muy interesados. Sólo un grupo completo muestra verdadero interés, así como algunos niños de otros grupos. Otros pasan e intentan incordiar. Empezamos, y al momento, ante este panorama, paro y digo que si no interesa hoy la hacemos otro día. Silencio. Decido seguir (Diario de J. Martín) (pp. 27-28).

Este tipo de redacciones colocan al docente en un nivel de reflexión superficial, pues sus reflexiones surgen en torno a cómo mejorar los procesos didácticos más que a los procesos de aprendizaje, por ello es importante categorizar los eventos para así tener una perspectiva clara al efectuar las primeras reflexiones, así lo afirman Porlán y Martín (1997) al manifestar que el docente ha de intentar establecer relaciones de causa-efecto en los hechos narrados, para ello ha de plantear preguntas problematizadoras tales como “¿qué conductas suelen manifestar los alumnos cuando se proponen determinados tipos de actividades?; cuando el profesor mantiene un determinado comportamiento, ¿cuál es la respuesta de los alumnos?; si el espacio de la clase está organizado de una forma determinada, ¿cómo ha influido en el desarrollo de las actividades?” (p. 30).

Con la práctica, el docente irá centrando la atención en la descripción de problemáticas específicas que es necesario resolver, para ello es pertinente que categorice sus redacciones, tal como se explicó en el punto 1.2.4.1., esto le ayudará a tener una idea clara de los hechos y de



las valoraciones realizadas, así como a reconocer que las narraciones deben contener elementos que está obviando.

3.4.2. Caso 2: Narraciones con causa-efecto, reflexión pedagógica

En un segundo momento, las descripciones en el diario empiezan a enfocarse en problemáticas que aquejan la labor de los docentes, así como las causas y consecuencias que comprende. Frente a ello, Porlán y Martín (1997) afirman que a medida que se realiza una “diferenciación consciente entre lo que se describe espontáneamente y el análisis más sosegado, sistemático y racional (...) comenzarán a aflorar los problemas prácticos y los dilemas conceptuales que más nos preocupan y condicionan” (p. 31).

Aquí un fragmento de diario de José Martín que permite visibilizar, el nivel de escritura y reflexión que el docente tiene en una segunda etapa (Porlán y Martín, 1997):

Creo que se deberían dirigir mejor los debates porque los niños hay muchas veces que se pierden y no saben a qué están respondiendo o qué postura están defendiendo o atacando. Otro problema es que siempre participan los mismos, mientras que mientras que hay niños que no hablan jamás. Sé que esto es norma en una puesta en común en la que participa mucha gente, pero lo que si es cierto es que el número de niños que participan es menor que el de los que no lo hacen.

Con todo esto se consigue que el maestro tenga que estar continuamente haciendo preguntas que susciten el interés. Concretamente hoy observé que había demasiados niños con síntomas de estar aburriéndose.

Hay que despertar mucho más el interés, cambiar las formas de las puestas en común para que no se hagan tan monótonas como puede ser una clase magistral. Creo que esto se podría solucionar utilizando técnicas de dinámica de grupo (p. 34).



A partir de este tipo de narraciones, los docentes tienen una visión más amplia del trabajo realizado, establecen relaciones de causa-efecto y objetivizan las contradicciones entre lo que se hizo y se pretendía hacer, para luego con ello reflexionar teóricamente sobre las problemáticas surgidas en el aula de clases e introducir cambios que apoyen a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión de estos docentes se ubica en un nivel intermedio³, pues se ve reflejada su preocupación por comprender la práctica que realizan, por ello cuestionan y plantean problemáticas sobre las observaciones registradas, por ejemplo, respecto al nivel de participación de los estudiantes en ciertas actividades ¿Por qué hay niños que tienen mayor interés que otros? ¿Qué debo hacer para que el resto de estudiantes participen?, aunque ya se puede observar que en sus redacciones se proponen algunas estrategias de mejora con respecto a la didáctica empleada.

3.4.3. Caso 3: Narraciones con elaboraciones teóricas, reflexión crítica

Porlán y Martín (1997) mencionan que los diarios docentes en un tercer momento permiten el cambio de concepciones, proceso importante para la transformación de la práctica, debido a que éstas “no sólo determinan nuestra manera de ver la realidad, sino que de hecho guían y orientan nuestra actuación en el aula” (p. 43), esto se debe a que, al contrastar las concepciones arraigadas adquiridas previamente en los procesos de formación, con los datos reales descritos en los diarios docentes, aparecen contradicciones (dilemas prácticos y teóricos) que llevan a la ampliación o modificación de nociones de lo que implica la educación. En este sentido, la investigación de las problemáticas identificadas y la experimentación de

³ Nivel de reflexión pedagógico, en el que según Cabrera y Villalobos el docente centra su atención en la búsqueda de causas y consecuencias de las problemáticas identificadas.



alternativas, son los procesos centrales para el cambio de prácticas y, por ende, de las concepciones que orientan el quehacer en el aula.

Esto se ve reflejado en las palabras de los docentes, al manifestar que la reconstrucción de concepciones que se tiene durante la práctica docente:

Facilita la adopción de nuevos enfoques de objetivos y contenidos (el qué enseñar), adecuando y complejizando los criterios de selección y organización de los mismos. La elaboración de mapas, tramas, o esquemas conceptuales de referencia que permitan establecer distintas posibilidades de relación y conexión entre los conocimientos, así como diferentes niveles de formulación de los mismos, constituyen un instrumento útil para la adecuación del conocimiento escolar deseable al conocimiento real de los alumnos, evitando una traslación mecánica del mismo (p. 53).

En este momento, las narraciones realizadas por los docentes adquieren mayor profundidad, puesto que se puede identificar los dilemas prácticos que dificultan la consecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así se demuestra en el fragmento de diario de José Martín (Porlán y Martín, 1997):

Me preocupa bastante como comenzar. Primero, para afianzar el método y dominarlo hay que seguir los pasos ordenadamente. Sistematizar y estructurar. Lo que más me preocupa es la sistematización, incido en ello a través de la propuesta de nuevos ejercicios de observación, ordenación y clasificación. Lo que más cuesta es mantener un volumen de ruido adecuado al trabajo, el revuelo y el tono de voz. No están acostumbrados a manipular y observar sistemáticamente. Después de 1h y ½ de trabajo, se plantea el problema de los que terminan antes (no saben qué hacer). Unos terrarios que había en clase, comienzan a arreglarlos. Es una actividad que propongo yo y se acepta gustosamente (manipulativa,



entretenida; serrar, cortar, clavar, pintar, etc.). Hay una completa desorganización del espacio de la clase y del uso del material, puedo notar que hay estudiantes que trabajan y otros no (pp. 31-32).

Se puede notar que esta etapa, el docente es capaz de realizar narraciones concretas y detalladas de lo que acontece en el contexto escolar, así como las contradicciones con lo deseable planteado en programa de estudio previamente, esto se debe a que se considera a los estudiantes como un grupo diverso y por lo tanto requieren respuestas distintas acordes a sus necesidades, así lo demuestra las preguntas de este fragmento de diario, las cuales giran en torno al nivel de involucramiento, por ello se pregunta “¿por qué hay niños que se asombran, que se fijan en las cosas y son capaces de ver problemas y otros no?, ¿por qué ante una misma situación hay niños que plantean dudas y otros no?” (Porlán y Martín, 1997, p. 37).

En esta etapa, además de realizar procesos introspectivos para la introducción de mejoras, los docentes ejecutan modificaciones sobre las concepciones que emergen en su práctica y que condicionan su actuar, esto se debe a que son conscientes de los efectos que se generan dentro y fuera del aula de clases con su quehacer.

Con los casos expuestos anteriormente y su respectivo análisis, se puede decir que los diarios posibilitarían a los docentes realizar procesos reflexivos con una mirada más profunda, debido a que al identificar los problemas teórico-prácticos en los que usualmente está inmerso, supera la visión superficial de la etapa anterior, además de apoyar el cambio de concepciones que guían la labor educativa.

Por todo lo anteriormente expuesto en este capítulo, el diario docente es una herramienta útil para describir y reflexionar sobre la práctica que el maestro realiza en el aula de clases, pues el objetivo principal es que los educadores generen capacidades reflexivas



críticas para la toma de decisiones, lo cual da lugar a un proceso de investigación sobre la labor profesional, en el sentido que indaguen sobre su quehacer docente, para así mejorarlos o transformarlos.



CONCLUSIONES

En el presente trabajo monográfico, luego de la revisión y análisis bibliográfico realizado sobre las categorías abordadas y su respectiva relación, se concluye que:

- El diario docente es una herramienta profesional, que permite al educador describir y analizar los hechos educativos en los que estuvo inmerso de forma explícita, lo cual favorece la toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué y con qué modelos de referencia, de esta manera contribuye al proceso de investigación y reflexión de su quehacer, para así transformar las acciones futuras mediante un diálogo con la teoría, con las emociones vividas, los sentimientos, los recuerdos y la acción realizada.
- El uso del diario docente permite que el profesor visibilice los dilemas en los que continuamente está inmerso, por ende, aporta en la construcción de una mirada profesionalizada de los estudiantes, además de una mirada crítica de los elementos de los métodos de enseñanza de las materias, así como el desarrollo de un mejor conocimiento profesional de las causas y consecuencias de su quehacer.
- La escritura en el diario docente tiene el objetivo de proporcionar una perspectiva completa del quehacer educativo, por lo tanto, es pertinente preocuparse por la habitualidad de las narraciones. Además, es necesario que estas narraciones en un inicio vayan de lo general para luego centrarse en problemáticas particulares, sin olvidar que es preciso introducir espacios de reflexión en los cuales se examine los hechos y las valoraciones subjetivas, para así tomar decisiones basadas en teorías y no en interpretaciones personales.



- La escritura y la relectura de los eventos educativos brindan al educador la oportunidad de realizar introspecciones sobre sus acciones, por este motivo se busca que las redacciones en el diario docente se conviertan en un acto espontáneo e intencional, por lo cual el profesor ha de elegir el formato con el que más se familiarice, éste puede tener un carácter sencillo o muy complejo, aunque en ambos casos las descripciones deben intentar ser muy detalladas para evitar perder detalles de las problemáticas que surgen en la dinámica escolar.
- Con el registro de las experiencias escolares en los diarios docentes se puede identificar distintos tipos de maestros, así pues el docente reflexivo centra sus redacciones en preocupaciones sobre los procesos de aprendizaje para alcanzar los objetivos previamente planteados, el maestro cumplidor se interesa por describir detalladamente las actividades que realiza más que en la forma de innovar dichas prácticas, el diario del maestro controlador valora la disciplina por ello en sus escritos se destaca aspectos conductuales de los discentes, mientras que el diario del otro maestro se caracteriza por presentar composiciones no uniformes, es decir unos días se enfoca en describir aspectos subjetivos y otros días en elementos conductuales, procesos de enseñanza o elementos curriculares.
- La práctica docente reflexiva es una actividad intelectual consciente que implica regresar y pensar sobre lo sucedido desde una posición crítica, identificando las fortalezas y debilidades del quehacer, puesto que supone una actitud activa frente a las creencias y prácticas realizadas, para intervenir e innovar los posteriores eventos educativos.



- La práctica docente reflexiva no es un acto espontáneo, ésta se desarrolla por niveles, desde un nivel superficial caracterizado por la fijación en acciones observadas como aspectos conductuales, luego en un segundo nivel pedagógico el docente busca contrastar lo experimentado y la teoría que sustenta dichas acciones para luego plantear estrategias de mejora, y, un nivel superior denominado crítico en el que el docente se preocupa por las implicaciones ético-morales de la labor que realiza en el aula de clases, pues es consciente que los aprendizajes adquiridos en la escuela han de permitir a los educandos desarrollarse en sociedad.
- La práctica reflexiva en la labor docente conlleva la ejecución de actitudes como la apertura mental descrita como la capacidad de reconocer errores y la búsqueda de estrategias de perfeccionamiento, la responsabilidad intelectual la cual implica la disposición para pensar en las consecuencias de sus acciones dentro y fuera del aula de clases y, el entusiasmo considerado como elemento motivador para los procesos de mejora educativa.
- La importancia de la ejecución de una práctica docente reflexiva reside en los beneficios de ésta en los procesos de transformación educativa, además de la profesionalización permanente que se efectúa a través del análisis de las experiencias, pues el docente ve a la actividad educativa como un proyecto inacabado que requiere continuas innovaciones.
- El diario docente es una herramienta de reflexión profesional que aporta al análisis continuo de la práctica, además de la introducción de mejoras, puesto que a través de la relectura de los sucesos, los maestros ejecutan revisiones periódicas, cuestionamientos de las situaciones problemáticas, así como el



planteamiento de estrategias, para con ello reconstruir práctica escolar en la que está involucrado.

- El diario docente permite al educador convertirse en profesional reflexivo, pues por medio del componente narrativo éste es consciente de los actos que desarrolla, lo que estimula continuamente la comprensión y búsqueda de las consecuencias de sus acciones, para posteriormente tomar decisiones que posibiliten la ejecución de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El diario docente al implicar una escritura documental de lo que ocurre en el aula de clases, permite conocer las perspectivas sobre educación y los niveles de reflexión del educador con respecto a las actividades que realiza, es decir, el maestro reflexivo que presenta en su diario narraciones sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, además de la investigación de estrategias de intervención apoyada en fundamentos teóricos, se sitúa en un nivel de reflexión pedagógica; mientras que el docente que fija sus escritos en elementos técnicos como rendición de cuentas de las actividades, elementos subjetivos o en la disciplina de sus estudiantes, se ubica en un nivel de reflexión superficial.
- Con el uso del diario docente el maestro como profesional reflexivo tiene la posibilidad de realizar procesos cíclicos de investigación permanente, pues a partir de la observación y descripción, identifica situaciones problemáticas, busca y plantea estrategias para el perfeccionamiento de su quehacer.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, 1(2), 5-19.
- Aguilar, D., Calderón, I., y Ospina, J. (2008). El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007) (Tesis de maestría).
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), pp. 7-18.
- Anijovich, R. (2006). *Análisis de un dispositivo de formación pedagógica de docentes universitarios en servicio* (Tesis de maestría).
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.
- Barba, J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista española de educación física y deportes*, (405), 55-63.
- Blandón, J. (2013). *Reflexión Docente y sus Implicaciones en la Práctica Educativa* (Tesis doctoral).
- Botero, C. (2011). *El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros* (Tesis de maestría).



- Cabrera, M., y Villalobos, J. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166.
- Cerezo, C. (1997). La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), 39.
- Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. *Valoras UC*.
- Cornejo, J., y Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*
- Chacón-Corzo, M. y Chacón-Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción pedagógica*, 15(1), 120-127.
- Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo* (tesis doctoral).
- Erazo, M. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles educativos*, 33(133), 114-133.
- Fuentes, E. (2003). El diario escolar: un recurso para la investigación del profesorado. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (275), 32-39.
- González, G., Barba, J., y Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), pp. 147-153.
- Grajales, T. (2000). El concepto de investigación.
- Juri, N. (1998). El profesional reflexivo. *Atenea*, (12), pp. 28-32.



- Lamas, P., y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*.
- Meza, J. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades pedagógicas*, (51), 59-72.
- Monsalve, A., y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario educativo*, 26(60), 117-128.
- Monsalve, A., y Pérez, E. (s.f.). El diario pedagógico: una posibilidad para el registro de prácticas de educación virtual. *Cuaderno de investigaciones en educación virtual*, 181.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Porlán, R., y Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un Recurso para la Investigación en el Aula*.
- Porlán, R. (2008). El Diario de Clase y el Análisis de la Práctica. *Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía*, 8.
- Roca de Larios, J., y Manchón, R. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (inglés). *Revista de educación*, 342, pp. 373-396.
- Ríos, M. (2003). Reflexiones sobre procesos vividos en la escritura del diario maestro. *Nodos y Nudos*, 2(14).



- Rivas, T., Martín, C. y Venegas, M. (2012). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis educativa*, 7(7), 27-34.
- Ruiz, G. (2004). *El maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico: una estrategia práctica* (Tesis Doctoral).
- Sánchez, S., Santos, M., y Ariza, M. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y educadores*, 8, 145-159.
- Souto, M. (1998). El diario del profesor como instrumento de valoración. *In Educación y geografía* (265-272).
- Suarez, D. (2011). ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?
- Vázquez, F. (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Actualidades pedagógicas*, (51), 101-114.
- Utech, M. (2006). ¿Qué es la investigación acción y qué es un maestro investigador? *Revista de educación de la Universidad de Huelva*, 139 - 150.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (Vol. 99). Narcea Ediciones.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, pp. 44-49.